

DIDAKTICKÉ STUDIE
ročník 11, číslo 2, 2019

UNIVERZITA KARLOVA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Frazeologie v teorii a praxi jazykového vyučování
Phraseology in Theory and Practice
of Language Teaching

Praha 2019

Vydává/Published by:

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

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky 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

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálišová*, PhD. – Filozofická fakulta 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*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

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

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

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

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku

- Následující příspěvky vznikly v rámci řešení projektu *PRIMUS/HUM/19 Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

V čísle 1

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK: *O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny*

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK: *Komunikační nauka o českém jazyku – velmi stručné představení*

- Následující příspěvek vznikl v rámci grantového projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*.

V čísle 1

MARTIN KLIMOVIČ: *Stratégie učenia sa z textu slovami slaboprosievajúcich žiakov*

- Následující příspěvek vznikl v souvislosti s řešením projektu *Prax v centre odborevej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy / APVV-15-0368*. „Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV15-0368“.

V čísle 1

ZUZANA KOVÁČOVÁ: *Parser a diskurzívne ohnisko z aspektu porozumenia textu*.

- Následující příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *Progres Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu školy pohledem kognitivní lingvistiky*.

V čísle 1

ROBERT ADAM: *Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*.

- Následující příspěvek vznikl v rámci řešení projektu GA UK č. 408119, s názvem *Záměrné učení kolokací ve skupinové výuce*, řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

V čísle 1

PETRA KACAFÍRKOVÁ – KLÁRA ŠPAČKOVÁ: *Lexikálně orientované přístupy ve výuce anglického jazyka.*

- Následující příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *Grantové agentury Univerzity Karlovy 276218: Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením.*

V čísle 1

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ: *Prostředky neverbální komunikace v mluvních projevech žáků se zrakovým postižením*

- Následující příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *Studentské grantové soutěže UJEP v Ústí n. L.*

JAROMÍRA ŠINDELÁŘOVÁ – PAVEL ADÁMEK: *Sonda do biblické frazeologie a frazeologické kompetence pedagogů na 1. a 2. stupni ZŠ v různých krajích ČR*

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 11, číslo 2, 2019

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).

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>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org. Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psy-

chologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu 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, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti i autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení.

Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

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).

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.pdf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of Didaktické studie

Editors of “Didaktické studie” journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors adhere themselves to politically correct expression principles and do not discriminate against anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financia

OBSAH

| | |
|--|----|
| <i>Editorial</i> | 11 |
| Studie / Papers | |
| Frazeologie jako prostředek dialogu kultur ve výuce ruštiny / Phraseology As a Means of Cultural Dialogue in the Teaching of Russian <i>Lenka Rozboudová</i> | 15 |
| Sonda do biblické frazeologie a frazeologické kompetence pedagogů na 1. a 2. stupni ZŠ v různých krajích ČR / The Knowledge and the Understanding of Biblical Phraseology and Phraseological Competence of Teachers in Comparison with Other University-educated Adults in Different Parts of the Czech Republic <i>Jaromíra Šindelářová – Pavel Adámek</i> | 27 |
| Proměny stereotypu hada v českém jazykově-kulturním prostředí / Transformations of the Stereotype of Snake in the Czech Language and Culture <i>Lucie Štátná</i> | 49 |
| Projekty / Projects | |
| „Vlasy“ v české frazeologii (a kultuře) / „Hairs“ in Czech Phraseology (and Culture) <i>Markéta Blehová</i> | 65 |
| Vousy v českém jazykovém obrazu světa / Beard in the Czech Linguistic Picture of the World <i>Juda Kaleta</i> | 75 |
| Proměny lexikálního významu na příkladu slova „rozšafný“ / Changes in the Semantics of the Lexical Items on the Example of the Word „Rozšafný“ <i>Jana Kovářová</i> | 82 |
| Maďarské dějiny ve frazeologii / Hungarian History in Phraseology <i>Barbora Padilla</i> | 96 |

Aplikace / Applications

- Fenomén youtuberingu v praxi jazykového vyučování /
The Phenomenon of Youtubering in the Language Teaching Practice
Lucie Baloušová 111

Recenze / Reviews

- Česko-běloruský frazeologický slovník / Czech-Belorussian
Phraseological Dictionary
Ladislav Janovec 121

- «Волшебный свет детской литературы. Детская литература
в контексте мировой культуры и обучения РКИ» / The Magic Light
of Children's Literature. Children's Literature in the Context of World
Culture and Teaching Russian as a Foreign Language.
Anna Alexandrovna Timakova 123

- Jak se učí národní jazyky v zemích V4 / How National Languages Are
Taught in the V4 Countries
Jana Kovářová 127

- Tvůrčí psaní jako rozlousknuté oříšky / Creative Writing as
Cracked Nuts
Stanislav Štěpáník 131

Zprávy / News

44. celostátní seminář k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků
Kreativita ve výuce cizích jazyků / 44 National Seminar on Theoretical
Bases of Foreign Language Didactics: Creativity in Teaching Foreign
Languages
Lenka Rozboudová – Jakub Konečný 139

- Informace pro přispěvatele* 142



Editorial

Milé čtenářky, milí čtenáři,

toto číslo Didaktických studií je zaměřeno na frazeologii, které je v českém prostředí věnováno poměrně málo pozornosti ve srovnání s lingvistikami a lingvodidaktikami v jiných jazykových společnostech. Nejspíš i proto je toto číslo méně obsáhlé než čísla předcházející. V oddíle Studie najdeme text věnovaný frazeologii jako kulturnímu fenoménu při výuce ruského jazyka od Lenky Rozboudové. Druhá studie je věnována dílčímu výsledku rozsáhlého projektu výzkumu biblické frazeologie, na kterém participují lingvisté několika zemí, předložený text je z pera Jaromíry Šindelářové a Pavla Adámka. Třetí studie je věnována kognitivnělingvistické analýze frazeologie s komponentem označujícím hada, autorkou je Lucie Štastná.

V rubrice projekty se objevují kratší texty, výsledky kognitivnělingvistických sond do jazykového obrazu světa, autoři se zaměřili na somatismy vlasy (M. Blehová) a vousy (J. Kaleta). Jana Kovářová prezentuje ve svém textu výsledky sémantické analýzy lexému *rozšafný* a B. Padilla seznamuje čtenáře s odrazem historie v maďarských frazémeh.

Do Aplikací přispěla L. Baloušová námětem na využití stále ještě populárního youtuberingu při výuce mateřského jazyka. Recenzí je tentokrát několik. L. Janovec recenzuje česko-běloruský slovník frazémů, A. A. Timaková pojednává o publikaci věnované problematice literatury určené pro děti a edukace ruského jazyka jako cizího, Jana Kovářová se zabývá publikací zaměřenou na výuku jazyků v jiných zemích a S. Štěpáník pojednává o slovenské publikaci věnované tvůrčímu psaní. Ve Zprávách připomínají L. Rozboudová a J. Konečný celostátní seminář věnovaný teoretickým základům didaktiky cizích jazyků.

Redakce



**STUDIE
PAPERS**



FRAZELOGIE JAKO PROSTŘEDEK DIALOGU KULTUR VE VÝUCE RUŠTINY

Phraseology As a Means of Cultural Dialogue in the Teaching of Russian

Lenka Rozboudová

***Abstrakt:** Příspěvek se zabývá možnostmi využití frazeologie ve výuce ruského jazyka jak při formování komunikační kompetence žáků, tak při prezentaci ruské národní kultury a jejích specifik. Článek v úvodu vymezuje pojem dialog kultur, jeho místo ve výuce cizího jazyka a reflektuje roli učitele v něm, dále pak prezentuje kritéria výběru vhodných frazémů a principy práce s frazeologickým materiálem ve výuce ruštiny jako blízkce příbuzného jazyka a příbuzné slovanské kultury.*

***Klíčová slova:** dialog kultur; frazém; interkulturní komunikační kompetence; vztahy jazyka a kultury; výuka ruského jazyka*

***Abstract:** The paper deals with the possibilities of using phraseology in Russian language teaching both during the process of creating communicative competence of the pupils and while presenting Russian national culture and its particularities. The introductory part delimits the dialogue of cultures, its position in the foreign language teaching and it reflects the role of a teacher in it. It also presents the criteria of the choice of suitable phrasemes and the principles of the work with phraseological material while teaching Russian as a closely related language and a related Slavonic culture.*

***Keywords:** dialogue of cultures; phraseme; intercultural communicative competence; relationship between language and culture; Russian language teaching*

1 Úvod

Učení se cizímu jazyku v těsném sepětí s kulturou společnosti, v němž je daný jazyk používán, představuje pro současnou výukovou praxi neoddiskutovatelnou premisu, bez níž si komplexní osvojování cizího jazyka nelze představit.

Jazyk a kultura jsou vzájemně úzce provázány, v jazyce se projevují kulturní specifika jeho nositelů, a naopak jazyk do značné míry ovlivňuje svou kulturu. Jazyk je výjimečným nástrojem prezentace, ale zároveň i fixace kulturních jevů daného společenství, protože vše, co je uloženo v povědomí nositelů jazyka a co si chce daná kultura uchovat, vyjadřuje jazykem v různých podobách (od jednotlivých slov, popisujících konkrétní předměty nebo jevy, přes obrazná vyjádření a národní frazeologii až po vyjádření kultury pomocí uměleckých děl).¹

Při učení se jazyku se žákovi otevírá možnost nahlédnout do cizí kultury, poznat její charakter a zvláštnosti a také na základě srovnání cizích a svých kulturních fenoménů blíže poznat a hlouběji pochopit kulturu vlastní.² Cílem současného cizojazyčného vzdělávání je formování komunikační kompetence žáků, nebo spíše přesněji interkulturní komunikační kompetence žáků, protože používání cizího jazyka v sobě principiálně skrývá dialog s nositeli jiného jazyka a jiné kultury. Tento základní lingvodidaktický princip je zakotven i ve všech klíčových kurikulárních dokumentech České republiky.³

V úvodu příspěvku vysvětlíme pojem *dialog kultur*, objasníme jeho místo ve výuce cizího jazyka i roli učitele v něm. V další části pak bude prezentován potenciál využívání národní frazeologie ve výuce ruského jazyka jako prostředku dialogu kultur.

2 Dialog kultur ve výuce cizího jazyka a role učitele

Pojem *dialog kultur* je v ruském prostředí velmi často užíván v řadě vědních disciplín, zejména pak ve filozofii, kulturologii, lingvokulturologii a lingvodidaktice. Současní filozofové V. S. Bibler a A. V. Achutin (2018, online) definují dialog kultur jako „pojem, který získal široké uplatnění ve filozofické publicistice a esejistice 20. století. Nejčastěji je chápán jako interakce, vliv, pronikání nebo východisko různých historických i současných kultur, jako forma jejich konfesního nebo politického soužití.“⁴ E. V. Sajko (1999, s. 9) uvádí: „Dialog je komunika-

1 Tématu vztahů jazyka a kultury je věnována již řada publikací, jmenujme například Gadamer, 1999; Meijer – Jenkins, 1998; Vereščagin – Kostomarov, 1983; Ter-Minasova, 2008 a další.

2 O problematice „svého a cizího“ např.: Matveičeva, 2015; Urvanceva, 2015 a další.

3 Tuto problematiku jsme již analyzovali v našich předchozích publikacích, např. Rozboudová, 2018a, 2018b, Havelková 2012 a dalších.

4 „Диалог культур – понятие, получившее широкое хождение в философской публицистике и эссеистике 20 в. Чаще всего оно понимается как взаимодействие, влияние, проникновение или оттачивание разных исторических или современных культур, как формы их конфессионального или политического сосуществования.“

ce s kulturou, realizace a reprodukce jejích úspěchů, je to objevování a chápání hodnot jiných kultur. <...> Dialog je chápání svého Já v procesu komunikace s Jinými.⁵ Lingvodidaktik A. N. Ščukin (2008, s. 73) jej vysvětluje jako „pojem široce využívaný v pracích o kulturologii a reáliích při analýze specifík interakce lidí – nositelů různých jazyků a kultur“⁶, přičemž tento postup, jehož základním principem je interakce a konfrontace dvou kultur a jejich jazyků, je využitelný i ve výuce cizího jazyka.⁷

Nehledě na specifické zaměření jednotlivých vymezení dialogu kultur můžeme konstatovat, že ve všech oblastech je zdůrazňována potřeba přijímat, chápat a komunikovat s jinými kulturami a zároveň rozumět vlastní kultuře. Pro potřeby výuky cizího jazyka je nutné ještě zdůraznit, že prostřednictvím realizace dialogu kultur je žák veden k praktické dovednosti interakce s nositeli cizího jazyka a kultury nejen v rovině obecné, ale také národně specifické, tj. žák by se měl seznámit nejen s vysokou kulturou (big C-Culture), která je sekundárním projevem života společnosti, nýbrž i každodenní kulturou (little/small c-culture), která ovlivňuje fungování člověka v ní, a tedy i přijatý úzus komunikačního chování. Dle A. N. Ščukina (2008, s. 73 a 391) je nutné učit cizí jazyky ve spojení s okolním světem a kulturou národa, protože srovnávání jazyků a kultur vede k hlubšímu proniknutí do světa studovaného jazyka a pochopení jazykového obrazu světa, který představuje souhrn znalostí a představ o světě, jež jsou zafixovány v jazykové podobě. Toto obrazné vidění světa se velmi zřetelně odráží právě ve frazeologii.

Aby žák mohl pochopit kulturu studovaného jazyka ve všech jejích projevech, musí být práce s kulturními jevy cílená, jevy musí být vybírány vhodně vzhledem k žákovské skupině a také učitel musí být schopen jednotlivé, pro kulturu specifické jevy adekvátně vysvětlit, aby je žák mohl správně pochopit, protože jak zdůrazňuje A. V. Sevač (2010, s. 109), předpokladem pro dialog je vzájemné porozumění.

Tyto podmínky kladou velmi vysoké nároky na učitele cizího jazyka, a to nejen na jeho znalosti kulturního kontextu jazykových jevů, ale i na hluboké porozumění mateřské kultuře žáků. Učitel musí být schopen kulturní jevy vhodně prezentovat, vysvětlovat a případně hledat paralely či rozdíly mezi cizí a svou kulturou. Z těchto důvodů se jeví jako nezbytný předpoklad kvalifikace učitele cizího jazyka jednak jeho filologické vzdělání, které zahrnuje nejen znalosti a dovednos-

5 »Диалог – это общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур. <...> Диалог – это понимание своего Я в процессе общения с Другим.«

6 »Понятие, широко используемое в работах по культурологии и лингвострановедению при анализе особенностей взаимодействия людей – носителей разных языков и культур.«

7 Citáty byly přeloženy do češtiny autorkou článku.

ti v oblasti lingvistické a lingvodidaktické, ale i kulturologické a literárněvědné, které mu umožňují rozumět skrytým souvislostem mezi jazykem a kulturou, jednak jeho ochota kontinuálního dalšího vzdělávání a realizace živých kontaktů se současným ruským jazykem a kulturou, neboť jazyk i kultura se neustále vyvíjejí a významy jednotlivých jevů se mohou postupem času posouvat. Tyto dvě kvalifikační podmínky učitele cizího jazyka považujeme pro kvalitní realizaci dialogu kultur ve výuce za nezbytné. Zde je třeba podotknout, že prostá prezentace kulturologických jevů není dostatečná, vždy je nutná jejich reflexe, interpretace a komparace s jevy vlastní kultury. Při samotné realizaci dialogu kultur ve výuce vystupuje učitel cizího jazyka v několika funkcích: vybírá vhodný kulturologický materiál, vhodně a funkčně jej prezentuje a organizuje práci žáků s ním, vede žáky k jeho reflexi a porovnání s mateřskou kulturou.

Výuka ruského jazyka je v tomto ohledu velmi specifická, neboť v české společnosti stále přetrvává kvůli historicko-spoločenskému vývoji 2. poloviny 20. století řada negativních předsudků a stereotypů o fungování ruské společnosti a ruské kultuře jako takové, které do značné míry ovlivňují schopnost objektivního poznání skutečnosti. Předsudky a stereotypy vzhledem k nositelům jiných jazyků a kultur nejsou nic neobvyklým, ale ve vztahu k rusky mluvícím občanům přece jen zaznamenáváme daleko více negativního než ve vztahu například k Britům nebo Francouzům, což je do značné míry také dáno prezentací těchto zemí v médiích. Učitel ruského jazyka musí být tedy schopen tyto v žácích někdy i hluboce zakořeněné předsudky a stereotypy vysvětlovat a v ideálním případě i odbourávat, předpokladem čehož je dovednost objektivně objasnit příčiny daných předsudků a uvést je na pravou míru pomocí názorných příkladů. V této činnosti může učitel pomoci i práce s národní frazeologií, která je analyzována v následující části článku.

3 Frazeologie⁸ ve výuce ruského jazyka a dialog kultur

Jak už bylo uvedeno výše, hlavním cílem současné výuky cizích jazyků je utváření (interkulturní) komunikační kompetence žáků ve všech jejích složkách (srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002), tedy i v oblasti frazeologie. Ačkoli v kurikulárních dokumentech popisujících ovládání cizího jazyka na úrov-

⁸ Frazeologii chápeme v našem článku v užším smyslu, a to jako různé parémické jednotky – přísloví, pořekadla, rčení, pranostiky, dále ustálená přirovnání či vybrané kolokační frazémy, které stručně vyjadřují tradiční kulturní hodnoty a pohledy, založené na životní zkušenosti daného kulturně-jazykového společenství. Dané zúžení je zcela záměrné, protože právě tyto typy frazémů nejvýrazněji odrážejí kulturní kontext.

ních A1–B1, které jsou v ruském jazyce jako Dalším cizím jazyce rozvíjeny v rámci institucionálního vzdělávání na ZŠ a SŠ v ČR, je frazeologie zmiňována pouze omezeně, domníváme se, že pasivní znalost alespoň některých frazémů je pro pochopení autentických sdělení v ruském jazyce nezbytná, protože prostřednictvím frazeologie je vyjadřována národní kultura, a tedy bez znalosti frazeologie nemohou být zcela správně interpretovány mnohé texty různého charakteru v ústní či písemné podobě, protože jak tvrdí V. N. Telija (1996, s. 9), frazeologie je zrcadlem, v němž dané společenství identifikuje své národní sebeuvědomění. Na úrovních A1–B1 však nepředpokládáme aktivní osvojení těchto jednotek, žáci by se s nimi měli seznamovat pouze receptivně, a to v rámci integrativního přístupu k osvojování jazyka při nácviu jiných jazykových prostředků či řečových dovedností.

Uplatňování frazeologie ve výuce ruského jazyka má mít, dle našeho názoru, především funkci motivační. Žáci jsou konfrontováni s bezesporu zajímavým jazykovým materiálem, který v sobě skrývá velký potenciál pro dialog kultur. Prostřednictvím frazeologie se žáci seznamují s kolektivním vědomím a životní zkušeností celého národa, s hodnotovým systémem společnosti, jejími společenskými konvencemi a charakterem mezilidských vztahů (např. v příslovích či pořekadlech), s jazykovým obrazem světa národa (např. v ustálených přírovnáních), s charakterem životních, přírodních a klimatických podmínek (např. v pranostikách) apod. Tyto informace, pokud jsou vhodně prezentovány a je adekvátně vysvětlován jejich kulturní kontext, mohou vzbudit zájem žáka o hlubší poznání ruského jazyka a ruské kultury. Velmi důležitý je také fakt, že frazeologie ze své podstaty má potenciál působit na emoce žáka, zejména pak pokud jsou frazémy nabízeny v rámci jazykové hry, což ještě více zvyšuje nejen emoční prožívání žáka, ale i jeho poznávací motivaci.

Velmi motivující může být i hlavní princip dialogu kultur, srovnávání svého a cizího. Žáci jsou při práci s frazeologií explicitně vyzýváni k reflexi vlastní kultury, k hledání analogických jevů ve své kultuře nebo naopak k hledání rozdílů v obou kulturách. Při takto orientované výuce žáci často objevují fenomény vlastní kultury, se kterými se dosud nesetkali nebo si je dosud neuvědomili. Zejména při výuce ruského jazyka, který, stejně jako český jazyk, vychází ze slovanských kořenů, pak nacházejí až překvapivé množství paralel a analogií mezi ruskou a českou kulturou (např. zcela ekvivalentní nebo analogická přísloví, pořekadla, pranostiky, ustálená přírovnání aj.).

Frazeologii lze však využívat také při nácviu jednotlivých jazykových návyků a řečových dovedností. Vzhledem k rytmickému charakteru frazémů je vhodné jejich využití pro nácvi fonetických návyků (např. přísloví a pořekadla), dále pak při utváření lexikálních návyků, při prezentaci nové slovní zásoby určitého

tématu nebo jejím opakování (např. ustálená přirovnání, pranostiky, frazémy s určitým slovem či naopak vyjadřující určitý pojem apod.) nebo i pro formování gramatických návyků (např. pranostiky, přísloví a pořekadla). Frazémy mohou být součástí textů k poslechu nebo čtení s porozuměním, kdy např. na základě kontextu je odhalován jejich skrytý smysl nebo v rámci potextové fáze práce s textem je jejich význam reflektován, vysvětlován či srovnáván.

Vzhledem k tomu, že současné učební soubory pro výuku ruského jazyka nabízejí pouze omezený repertoár frazémů (srov. Rozboudová, 2018a), je na učitel, aby sám vhodné frazeologické jednotky vybíral a implementoval do výuky jako doplňující materiál. Výběr konkrétních jednotek závisí především na žákovské skupině, zejména v ohledu věku žáků, jejich jazykové úrovně, motivace, zájmů apod., a také na funkčním využití těchto jednotek v cizojazyčné výuce, musí tedy odpovídat ve všech směrech potřebám výuky ruského jazyka v konkrétní žákovské skupině.

Obecně lze říci, že frazeologie představuje pro žáky poměrně obtížný jazykový materiál, protože je často založena na obraznosti vidění světa daným národem, kulturním kontextu či přenosu významu, což představuje pro žáka, který se cizí jazyk učí vně daného kulturně-jazykového prostředí, značnou bariéru, mnohdy se proto setkáváme se situací, kdy žák sice zná každé slovo, není však schopen porozumět významu celku, protože sémantika frazému je nezávislá na významu jeho komponentů. Dalším důvodem je i fakt, že frazémy vzhledem ke své ustálenosti zachovávají ve své struktuře zastaralá slova či zastaralé slovní tvary, které se v jiných kontextech v jazyce již nepoužívají (Fomina, 1990, s. 322). Z těchto důvodů se pro žáka s nižší úrovní ovládnutí jazyka stávají mnohé frazémy bez odpovídajícího vysvětlení učitele těžko pochopitelnými.

I přes jazykovou obtížnost frazeologických jednotek pro žáky, ovládající ruštinu na úrovních A1–B1, se domníváme, že národní frazeologie má ve výuce ruského jazyka své místo (viz výše) a uplatňovat doporučujeme všechny typy frazeologických jednotek⁹, protože každý z nich nese určitá kulturně-jazyková specifika, o kterých může žák přemýšlet, porovnávat jejich obsah i formu s mateřským jazykem a kulturou a tím rozvíjet svou interkulturní komunikační kompetenci.

Překonání jazykové obtížnosti frazémů může napomoci vztah ruského a českého jazyka jako blízké příbuzných jazyků, v nichž mnohé frazémy jsou zcela nebo částečně ekvivalentní nebo vyjadřují stejnou nebo podobnou skutečnost, avšak prostřednictvím jiných lexikálních jednotek. Na základě komparativní analýzy¹⁰ lze vyčlenit tři skupiny frazémů: 1) formálně i obsahově ekvi-

9 O klasifikaci frazémů např. Šanskij, 2012 nebo Čermák, 2007.

10 O komparativní analýze české a ruské frazeologie např. Nazarenko, 2012 nebo Stěpanova, 2004.

valentní frazémy (*Дарёному коню в зубы не смотрят.* – *Darovanému koni na zuby nekoukej.*), 2) významově ekvivalentní či analogické frazémy, obsahující však ve své formální struktuře odlišný komponent / odlišné komponenty (*Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.* – *Bez práce nejsou koláče.*) nebo 3) frazémy zcela odlišné, specifické pouze pro příslušné jazykové společenství (*Баня все грехи смоем.*).

Uplatnění všech těchto tří skupin frazémů má ve výuce ruského jazyka své opodstatnění. Ekvivalentní frazémy je vhodné využívat, pokud chceme zdůraznit shodné rysy obou jazyků a blízkost obou kultur; frazémy druhé skupiny je vhodné prezentovat v případě, pokud chceme zdůraznit, že stejné významy jsou vyjadřovány pomocí jiných prostředků, tedy pokud chceme poukázat na odlišné vidění světa, na odlišný jazykový obraz světa. Obě tyto skupiny lze při vhodné metodologii práce implementovat do výuky již od úrovně A1, neboť právě ona podobnost významu vyrovná formální jazykovou obtížnost frazému. Užití národně specifických frazémů předpokládá nutnost objasnění širšího kulturně-historického kontextu jejich vzniku, které však může být realizováno v ruštině nebo i v češtině, v závislosti na jazykové úrovni žáků.

Dále uvádíme příklady využití konkrétních frazémů ve výuce ruštiny dle výše uvedeného rozdělení podle míry ekvivalence.

A) Formálně i obsahově ekvivalentní frazémy demonstrují blízkou příbuznost obou kultur nebo jsou výsledkem procesu přejímání či kalkování ze stejného jazyka. Prostřednictvím práce s těmito frazémy si žáci mohou uvědomovat i mnohé rysy vlastní kultury a zároveň mohou být motivováni k další práci s frazeologií, která je jinak všeobecně vnímána jako obtížná, protože si uvědomí, že vlastně mnohým frazémům samo sebou rozumí.

Pro počáteční fázi výuky již na A1 při osvojování nové slovní zásoby (vlastnosti, barvy, názvy zvířat) je vhodné využít například ustálená přirovnání, která se v obou jazycích strukturně neliší. *Хитрый как лиса* – *mazaný jako liška*; *голодный как волк* – *hladový jako vlk*; *ловкий как кошка* – *mrštný jako kočka*; *трудолюбивый как пчела* – *pracovitý jako včela*; *грязный как свинья* – *špinavý jako prase*; *свободный как птица* – *volný jako pták*; *красный как рак* – *červený jako rak*; *голубой как небо* – *modrý jako nebe*; *белый как снег* – *bílý jako sníh*; *чёрный как ночь* – *černý jako noc*. Práci lze začít asociacemi, které se žákům vybaví v souvislosti s daným přídavným jménem či zvířetem v češtině, dále lze zkusit daná přirovnání přeložit do ruštiny (individuálně, ve dvojicích či skupinách) a poté žákům pro porovnání nabídnout ruské ekvivalenty. Zadání bude mít velmi motivační účinek, neboť většina žáků bude mít ustálená přirovnání správně.

Dále lze využívat také shodná či podobná přísloví a pořekadla. *Тяжело в учении – легко в бою.* – *Тěžко на свиіішти – легко на бойіішти.*; *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.* – *Jednou sám vidět je lepší než stokrát slyšet.*; *Слово – серебро, молчание – золото.* – *Mluvíti – stříbro, mlčeti – zlato.*; *Время – лучший лекарь.* – *Čas je nejlepší lékař.*; *Время – деньги.* – *Čas jsou peníze.* Práce s těmito frazémy je již náročnější, neboť je nutné ověřovat porozumění frazému, nicméně vysvětlení lze realizovat i v mateřštině žáků, navíc při práci s příslovími a pořekadly je silně zastoupen výchovný aspekt výuky cizího jazyka. Žáci si mohou uvědomit, že pro obě kultury jsou významné stejné nebo podobné hodnoty. Mnohá přísloví a pořekadla lze také využít jako prostředek prezentace či nácviku gramatického jevu – užití sponového slovesa *БЫТЬ* v přítomném čase.

Lidové pranostiky také fixují lidovou moudrost, která reflektuje životní a klimatické podmínky ruského obyvatelstva, nejen v minulosti. Mnoho shod nalézáme především v pranostikách krátkodobé předpovědi počasí, které jsou založeny na určitých přírodních jevech či na chování zvířat, které jsou nezávislé na teritoriu. Uplatněním těchto větných frazémů lze vhodně realizovat mezipředmětové vztahy s biologií či zeměpisem a zároveň vzhledem k typické struktuře pranostik nacvičovat dativ podstatných jmen. *Ласточки летают низко – к дождю.* *Ласточки порхают над водою – к дождю.* – *Pijí-li vlaštovky a jiříčky vodu, tedy létají-li nízko nad vodou a dotýkají-li se hladiny, bude pršet.*; *Собака свёртывается и лежит калачиком – на холод.* – *Když si pes lehne a stočí se do klubka, bude mráz.*; *Собаки и кошки едят траву – к дождю.* – *Jedí-li psi a kočky trávu, bude pršet.*

Ekvivalentní či analogické frazémy lze využívat v různých tematických celcích, opět zejména jako motivační prvek. Například při diskusi o současné problematice bohatství a chudoby ve společnosti *купаться в деньгах – koupat se v penězích*; *купаться в золоте – koupat se ve zlatě*; o současné mezilidské komunikaci *бумага всё стерпнит – papír vše snese*; *раскрыть карты – odhalit karty* nebo o světě práce *работать в поте лица – pracovat v potu tváře*; *вкладывать всю душу во что – vkládat do něčeho celou duši*; *сидеть сложа руки – sedět se složenýma rukama*; *у кого-либо золотые руки – mít zlaté ruce* apod.

B) Významově ekvivalentní či analogické frazémy, obsahující však ve své formální struktuře odlišný komponent / odlišné komponenty, poukazují na jistá specifika daného kulturního společenství užitím určitých lexémů ve své struktuře, byť samotný význam je identický nebo obdobný. Výhodou těchto frazémů je, že jsou pro žáky poměrně srozumitelné, pokud je učitel ke správnému významu vhodně nasměruje. Využít lze v podstatě také jakékoli druhy frazémů jako v předchozí kategorii. Tyto frazémy jsou velmi vhodné k mezijazykovému

a mezikulturnímu porovnání, k uvědomění si významnosti některých fenoménů pro ruskou či českou kulturu nebo k prostému porovnání jazykového obrazu světa. Ustálená přirovnání: *твёрдый как сталь* – *tvrdý jako skála*; *холодный как ледышка* – *studený jako psí číták*; *неуклюжий как медведь* – *nešikovný jako slon v porcelánu*; *глаза как звёзды* – *oči jako jiskry*. Příslloví a pořekadla: *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.* – *Bez práce nejsou koláče.*; *За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь.* – *Nelze sedět najednou na dvou židlích.*; *Каков привет, таков ответ.* – *Jak se do lesa volá, tak se z něj ozývá.*; *На вкус и цвет товарищей нет.* – *Proti gustu žádný dišputát.*; *По одежде встречают, а по уму провожают.* – *Šaty dělají člověka, ale důležité je to, co máš v hlavě.*; *Лучше синица в руках, чем журавль в небе.* – *Lepší vrabec v hrsti než holub na střechě.* Ostatní frazémy: *бить баклуши* – *tlouct špačku*; *вертеться как карась на сковородке* – *točit se jako holub na báni*; *у чётра на куличиках* – *tam, kde lišky dávají dobrou noc* a mnohé další. Lidové pranostiky tohoto typu navíc demonstrují různost klimatických prostředí ruského a českého území, zejména pak pranostiky vyjadřující nástup zimy či jara a s tím spojené přírodní jevy. *Ласточки отлетают в три раза, в три Спаса: 14, 19 и 29 августа.* – *Ranný Marie narození* (8. 9.) – *vlaštoviček rozloučení.*; *На Воздвижение* (27. 9.) *медведь залегаet в берлогу.* – *Na Martina* (11.11.) *medvěd lhá.*

C) Frazémy zcela odlišné, specifické pouze pro příslušné jazykové společenství nejvýrazněji odrážejí ruskou skutečnost, proto často mají ve své formální struktuře lexémy označující ruské realie či lingvorealie. Z tohoto důvodu je práce s národně specifickými frazémy z pohledu lingvodidaktického nejobtížnější a vyžaduje obsírnější objasnění kulturního kontextu frazému. Jejich úplné pochopení vyžaduje i hlubší znalosti ruských dějin a ruské kultury, proto je vhodné pracovat s tímto typem frazémů spíše v pokročilejší fázi výuky (od úrovně B1). Tyto frazémy se často odkazují k ruské historii, například, frazémy *как будто Мамай проиёл, мамаево нашествие, мамаево побоище* se váží k historickým událostem druhé poloviny 14. století, zejména pak bitvě na Kulikovském poli roku 1380, kdy v čele Zlaté Hordy, která ovládala ruské území, stál chán Mamaj; frazém *погиб/пропал как швед под Полтавой*, odkazuje na bitvu u Poltavy roku 1709, v níž vojsko Petra I. porazilo Švédy, analogický frazém najdeme i v českém jazyce *dopadnout jako sedláci u Chlumce*; frazém *откладывать в долгий ящик* vznikl v 17. století ve spojitosti s osobou cara Alexeje Michajloviče, který u své rezidence v Kolomenském nechal zřídit schránku na prosebné žádosti, které však byly řešeny velmi pomalu, pokud vůbec, význam byl poté přenesen na jakoukoli záležitost, která se odkládá na neurčito (Felicyna – Mokienko, 1999, s. 366) nebo frazém *кричать во всю ивановскую* ve významu velmi hlasitě je v jedné z teorií

spojován s hlasitým čtením carských výnosů na Ivanovském náměstí moskevského Kremle (Felicyna – Mokienko, 1999, s. 103) a další.

Tento typ frazémů také velmi zřetelně odráží každodenní kulturu a reflektuje pro ruskou společnost významné fenomény, např. ruskou baňu jako tradiční ruskou očistnou lázeň: *баня – мать вторая; коли б не баня, все б мы пропали; веник в бане всем начальник; баня все грехи смоем; задать баню кому арод., chléb jako nejvýznamnější potravinu Rusů v minulosti: хлеб всему голова; даром есть хлеб; есть чужой хлеб; хлеб-соль; водить хлеб-соль; хлеб да соль!; хлебом не корми кого; пребиваться с хлеба на квас арод., kaši jako tradiční pokrm: заварить кашу; каша заваривается; каши не сварить; каши просят; мало каши ел; расхлебывать кашу; каша во рту; каша в голове арод. nebo místo pod ikonou v rohu místnosti v ruském domě jako nejvýznamnější místo v domě: *красный угол, поставить во главу угла* a mnoho dalších.*

Frazémy lze využívat také pro demonstraci chápání určitých pojmů nositeli ruského jazyka. Jako příklad si uvedme možnosti vyjádření významu daleko, pro ruské prostory příznačného rysu: *за тридцать земель; на краю света; у чёрта на куличках; куда Макар телят не гонял; на кудыкину гору; за семью печатями; где раки зимуют; куда ворон костей не заносил; к черту на рога*. Analogy některých těchto frazémů najdeme i v českém jazyce, nicméně bohatost a expresivita jednotlivých výrazů svědčí o významu tohoto pojmu v ruském prostředí.

4 Závěr

Frazeologie jakožto součást jazyka a kultury daného národa představuje velmi expresivní zobrazení mimojazykové skutečnosti příslušného jazykového společenství, odkazuje na jeho historii, každodenní život i hodnotový systém. Pro plnohodnotné pochopení cizojazyčných textů je nezbytně nutné se s frazeologií seznamovat ve výuce jazyka již od počáteční fáze. Výuka tedy musí být v tomto ohledu založena na dialogu kultur, při němž je žák nejen konfrontován s fenomény cizí kultury, ale zároveň na základě mezijazykového a mezikulturního srovnávání hlouběji proniká do vlastní kultury.

Ačkoli je frazeologie obecně považována za obtížný jazykový materiál, při výuce ruštiny v českém prostředí se lze v mnohých ohledech spolehnout na příbuznost obou jazyků a kultur, tedy na kladný mezijazykový a mezikulturní transfer, což umožňuje využívat různorodé frazeologické jednotky již od úrovně A1 nejen k plnohodnotnému pochopení ruského jazyka a kultury a dialogu obou kultur, ale i k formování interkulturní komunikační kompetence žáků.

Seznam použité literatury

- BIBLER, V. S. – ACHUTIN, A. V. (2018): *Novaja filosofskaja encyklopedija – Dialog kultur* (online), Moskva: Institut filosofii Rossijskoj akademii nauk, (cit. 12.8.2019) Dostupný z: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ec713aa8c5cb31f681b>
- ČERMÁK, F. (2007): *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Karolinum.
- FELICYNA, V. P. – MOKIENKO, V. M. (1999): *Russkij frazeologičeskij slovar'*. Moskva: EKSMO-Press.
- FOMINA, M. I. (1990): *Sovremennyy russkij jazyk. Leksikologija*. Moskva: Vysšaja škola.
- GADAMER, H. G. (1999): *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenh.
- HAVELKOVÁ, L. (2012): Otnošenija jazyka i kul'tury i ich mesto v sovremennoj lingvodidaktike. In *Chronos-Logos-Topos v současném filologickém bádání*. Praha: Karolinum, s. 123–129.
- MATVEIČEVA, T. V. (2015): „Svoe“ i „čužoje“ kak sposob samoidentifikacii kul'tury. *Filologičeskije nauki. Voprosy teorii i praktiki*. roč. 50, č. 8, část 1, s. 117–119.
- MEIJER, D. – JENKINS, E. (1998): Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl? *Fremdsprache Deutsch*, č. 1, Heft 18, s. 18–25.
- NAZARENKO, L. JU. (2012): *Češskaja komparativnaja frazeologija*. Kyjev: Osvita Ukraini.
- Rada Evropy (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: UP.
- ROZBOUDOVÁ, L. (2018a): Význam frazeologie při formování komunikační kompetence žáků a její využití v současných učebních souborech pro výuku ruského jazyka. In Janovec, L. (Ed.) *Svět v obrazech a ve frazeologii II*. Praha: PedF – v tisku.
- ROZBOUDOVÁ, L. (2018b): Sopostavlenije kul'tury rodnogo i inostrannogo jazykov – odin iz osnovnyh principov obučenija russkomu jazyku v češskoj srede. In *Sopostavitel'noje izučenie i prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo: lingvističeskij, literaturovedčeskij i lingvodidaktičeskij aspekty*. Moskva: MGOU, s. 143–151.
- SAJKO, E. V. (1999): *Sociokul'turnoe prostranstvo dialoga*. Moskva: Nauka.
- SEVAČ, A. V. (2010): Dialog kul'tur v kontekste mežkul'turnych kommunikacij. *Vestnik MGUKI*. roč. 36, č. 4, s. 106–109.
- STĚPANOVA, L. (2004): *Česká a ruská frazeologie: diachronní aspekty*. Olomouc: UP.
- ŠANSKIJ, N. M. (2012): *Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka*. Moskva:

- Knižnyj dom „Librokom“.
- ŠČUKIN, A. N. (2008): *Lingvodidaktičeskij enciklopedičeskij slovar*'. Moskva: Astrel'.
- TELIJA, V. N. (1996): *Russkaja frazeologija*. Moskva: Izdatel'stvo Škola „Jazyki ruskoj kul'tury“.
- TER-MINASOVA, S. G. (2008): *Jazyk i mežkul'turnaja komunikacija*. Moskva: Slovo.
- URVANCEVA, N. G. (Ed.) (2015): *Svoe i čužoje v kul'ture*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo PetrGU.
- VEREŠČAGIN, JE. M. – KOSTOMAROV, V. G. (1983): *Jazyk i kul'tura*. Moskva: Russkij jazyk.

SONDA DO BIBLICKÉ FRAZEOLOGIE A FRAZEOLOGICKÉ KOMPETENCE PEDAGOGŮ NA 1. A 2. STUPNI ZŠ V RŮZNÝCH KRAJÍCH ČR

The Knowledge and the Understanding of Biblical Phraseology and Phraseological Competence of Teachers in Comparison with Other University- Educated Adults in Different Parts of the Czech Republic

Jaromíra Šindelářová – Pavel Adámek

Abstrakt: Cílem předloženého textu je podat dílčí výsledky výzkumu zaměřeného na úroveň frazeologické kompetence pedagogů na 1. a 2. stupni základních škol v různých krajích ČR, a to ve srovnání s ostatními vysokoškolsky vzdělanými občany ČR a na materiálu 80 frazeologických jednotek biblického původu (dále jen FJ BP), které jsou zrcadlem nejen národních, ale i evropských reálií. Analýza získaných dat na základě znalosti biblické frazeologie (aktivní použití – pasivní znalost – neznalost) nám umožnila odhalit jádro a periferii některých FJ BP z hlediska jejich užívání v českém základním školství. Vzhledem k tomu, že dílčími cíli našeho výzkumu bylo dále usouvztažnit frazeologickou kompetenci pedagogů v širším smyslu s jejich frazeologickou kompetencí v užším smyslu, tedy s frazeosémantickou interpretací (tj. schopností vyložit frazém, a to definičně, opisem, event. na základě jiného ekvivalentního obrazu), a dále zaregistrovat schopnost identifikovat původ FJ, budou v našem příspěvku představeny i tyto dílčí výsledky šetření, které budou konfrontovány s výsledky ostatních vysokoškolsky vzdělaných občanů v různých krajích ČR.

Klíčová slova: Bible; křesťanství; biblická frazeologie; frazeologická jednotka; frazeologická kompetence; učitel; výzkum; srovnávací analýza; Česká republika; kraj; vysokoškolsky vzdělaný občan ČR

Abstract: The aim of the study is to present the partial results of research focused on the level of phraseological competence teachers in comparison with other university-educated citizens in different regions of the Czech Re-

public, in comparison with other university-educated citizens of the Czech Republic and with regard to their education level. 80 phraseological units of biblical origin were evaluated, which reflect not only national, but also European realities. Analysing a questionnaire based on a knowledge of these biblical phrasemes (active knowledge, passive knowledge or no knowledge) allowed us to help determine the extend of their usage in the Czech primary education system. Another aspect of the study was to investigate the ability to interpret the biblical phrasemes by description, definition or equivalent, and the ability of the participants in this research to identify their origin as biblical, which will be confronted with the results of other university-educated citizens in the various regions of the Czech Republic.

Keywords: Bible; christianity; biblical phraseology; phraseological unit; phraseological competency; teacher; research; comparative analysis; Czech Republic; region; college-educated citizens of the Czech Republic

Úvod – dynamické proměny ve frazeologickém fondu

Vzhledem k tomu, že dynamické proměny ve frazeologii jsou úzce propojeny s životem jednotlivých národů, lze prostřednictvím výzkumných sond sledovat výskyt frazeologických jednotek (dále jen FJ) v přirozených jazycích nejen z hlediska diachronního, ale i synchronního.

Ačkoliv biblická frazeologie (zahrnující v širším pojetí motivace Bibli a křesťanskými dějinami) představuje jednu z nejstarších vrstev frazeologie, vyskytují se FJ biblického původu (dále jen BP) i v současnosti ve všech evropských jazycích. Zatímco některé z nich mají shodné nebo velmi podobné vlastnosti, jiné se od sebe u různých národů odlišují vlastními specifickými rysy, jež se projevují např. v jejich rozdílné struktuře, odlišných komponentech apod., ale také způsobem, jak v současnosti žijí a využívají se při komunikaci. Podoby původních citátových frazémů však bývají často také modifikovány, mnohdy i významově (blíže viz Baláková, 2012, s. 171–172, srov. Šindelářová, 2012, s. 604–611, 2013, s. 171–178, 2016b, s. 70–72, 2018a, s. 59–72, 2020, v tisku).

Od začátku 21. století je možné především v zemích východního bloku pozorovat rostoucí zájem o FJ motivované Bibli a křesťanstvím, jenž se projevil především v důsledku geopolitických změn a integračních procesů v Evropě, včetně vzniku a rozšiřování Evropské unie, postupující světové globalizace a především pod vlivem zesilujícího celosvětového pohybu obyvatelstva. Důkazem toho,

že i v současnosti je toto téma stále aktuální nejen mezi kulturology, ale i mezi lingvisty a lingvodidaktiky, jsou i mnohá šetření realizovaná za posledních deset let, jejichž závěry byly publikovány v řadě monografií nebo odborných statí u nás či v zahraničí, viz např. *Лента библейской мудрости* či *Из библейской мудрости* (Baláková – Walter – Mokienko, 2012, 2015), *Наследие Библии во фразеологии* (Baláková – Kováčová – Mokienko, 2013), *Die slawische Phraseologie und die Bibel* (Walter – Mokienko – Baláková, 2013), *K výskumu biblickej frazeológie* (Baláková – Kováčová, 2017), *Paremiologická kompetence mladé a střední generace na materiálu přísloví biblického původu* (Šindelářová, 2012, s. 604–611), *Фразеологические библеизмы в чешской речи – результаты проектного исследования* (Šindelářová, 2013, s. 171–178), *Фразеологические библеизмы в чешской речи (результаты проектного исследования между двумя поколениями в студенческой аудитории)* (Šindelářová, 2016b, s. 70–72), *Biblická frazeologie v povědomí mladé a střední generace učitelů primárních škol* (Šindelářová, 2017, s. 187–205), *Bible phraseology in future teacher training* (Šindelářová – Baláková, 2018, s. 224–238).

Výsledky a závěry takto orientovaných výzkumných frazeologických sond jsou pak v různých jazycích důkazem toho, že v biblických frazémeh se kontinuálně odrážejí především změny společenské a politické (srov. např. Baláková 2015, s. 196–207), jež lze sledovat i dnes např. ve školním prostředí a při institucionálním vzdělávání pedagogů (viz Baláková, 2012, s. 171–178, 2013, s. 22–30, 2017, s. 459–472, 2019, s. 160–174, Baláková – Kováčová, 2017, Kováčová, 2011, s. 197–205, 2013, s. 102–110, 2017, s. 473–490, Polívková, 2017, s. 447–455, Šindelářová, 2007, s. 343–357, 2012, s. 604–611, 2013, s. 171–178, 2016a, s. 266–272, 2016b, s. 70–72, 2017a, s. 117–133, 2017b, s. 187–205, 2018a, s. 59–72, Šindelářová – Baláková, 2018, s. 224–238). Závěry těchto šetření nám pak umožňují registrovat nejen aktuální změny a pohyb FJ ve frazeologickém fondu různých národů, proměny a vývojové tendence v konkrétních jazycích, ale i odhalovat duchovní stav společnosti a jejich uživatelů v dnešní moderní době z různých aspektů, tedy např. také s ohledem na jejich dosažené vzdělání a profesi.

1 Cíle sondy a její charakteristika

Ve své sondě zaměřené na biblickou frazeologii a úroveň frazeologické kompetence pedagogů působících na 1. a 2. stupni v základních školách (dále jen ZŠ) v ČR jsme navázali na několik šetření orientovaných na frazeologickou kompetenci u dětí, mládeže i dospělých, jež byla realizována od konce minu-

lého století až do současné doby jak v domácím českém prostředí (srov. např. Čechová, 1985/1986a, 1985/1986b, 1986, 1993, 1995, 2007, Štěpanova, 2009, Šindelářová, 2007, 2011, 2012, 2013, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b), tak i v zahraničí (viz např. Baláková, 2012, 2013, 201 Baláková – Walter – Mokienko, 2012), a to na základě prvního společného německo-rusko-slovenského vědeckého projektu s názvem *Bible and Christianity in Phraseology* (Greifswald – Petrohrad – Ružomberok, 2010–2012) a posledního mezigeneračního výzkumu ze slovenského a českého prostředí s názvem *K výskumu biblickej frazeológie* (Baláková – Kováčová, 2017).

Cílem naší sondy bylo zjistit, jak některé internacionalismy BP v současnosti žijí v českém školním prostředí a nakolik je znají a využívají při komunikaci učitelé v praxi na 1. a 2. stupni v různých regionech České republiky (dále jen ČR), tedy z hlediska výskytu FJ BP v centru či na periférii frazeologie.

V návaznosti pak na již výše zmíněný německo-rusko-slovenský vědecký projekt s názvem *Bible and Christianity in Phraseology*, jehož cílem bylo sledovat odkaz společného kulturního dědictví v povědomí současné mladé generace na vybraném souboru 80 FJ BP internacionálního charakteru ve třech jazycích (s porovnatelnou východiskovou situací ve změněných společensko-politických poměrech, blíže viz Baláková, 2012, 2015, Kováčová, 2012, 2015; Baláková – Kováčová – Mokienko, 2013, Baláková – Walter – Mokienko, 2015, Šindelářová, 2013, 2016b), a na nejaktuálnější šetření ze slovenského a českého prostředí (Baláková, 2017, Baláková – Kováčová, 2017, Kováčová, 2017, Šindelářová – Baláková, 2018, Šindelářová, 2018a, Šindelářová, 2020, v tisku), tak i na výzkumné sondy orientované na frazeologickou kompetenci vysokoškolských studentů filologických oborů na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem (Šindelářová, 2013, 2016a), učitelů v českém primárním školství (Šindelářová 2017a, 2017b), včetně šetření zaměřeného na paremiologickou kompetenci u mladé a střední české generace (Šindelářová, 2012), jsme na obdobném principu realizovali i tento náš výzkum mezi pedagogy v českém základním školství.

Naším záměrem bylo zjistit a porovnat úroveň frazeologické kompetence u učitelů na 1. a 2. stupni ZŠ ve všech regionech ČR (v rozsahu aktivní součást úzu – pasivní znalost – neznalost) a souvztažit ji v širším smyslu s frazeologickou kompetencí v užším smyslu, tedy s frazeosémantickou interpretací (tj. schopností vyložit frazém, a to definičně, opisem, event. na základě jiného ekvivalentního výrazu), a dále zaregistrovat schopnost identifikovat původ předložené FJ (blíže viz Baláková, 2013, s. 23). Za tímto účelem bylo zapotřebí vyjít i v naší sondě ze shodného materiálu (80 FJ BP existujících v německém, ruském, slovenském a českém jazyce) i ze stejného počtu zkoumaných osob

(130 respondentů z každé skupiny). Na rozdíl od zahraničního projektu *Bible and Christianity in Phraseology*, jehož cílovou skupinou byli studenti filologických oborů – rusistiky, germanistiky a slovakistiky, byli našimi respondenty pedagogové působící v českých ZŠ, tedy 130 učitelů z 1. stupně a 130 vyučujících z 2. stupně. Zjištěnou frazeologickou a frazeosémantickou kompetenci pedagogů jsme pak konfrontovali s výsledky našeho nejrozsáhlejšího současného frazeologického výzkumu uskutečněného v průběhu dvou let (2018–2019), jehož cílovou skupinou bylo celkem 5 460 občanů ČR (390 osob z každého kraje, celkem 14 krajů), a to s ohledem na dosažený stupeň jejich vzdělání (Šindelářová, 2020, v tisku).

Do naší sondy byli rovnoměrně zapojeni učitelé ze ZŠ působící ve všech čtrnácti krajích ČR (Hlavní město Praha, Jihočeský kraj, Jihomoravský kraj, Karlovarský kraj, Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Plzeňský kraj, Středočeský kraj, Ústecký kraj a Zlínský kraj). Respondenti byli předem vytipováni tak, aby posuzovaný vzorek obsahoval proporční zastoupení pedagogů působících jak v městských, tak i venkovských ZŠ v jednotlivých krajích.

Tato sonda do biblické frazeologie a frazeologické kompetence učitelů v českém základním školství byla realizována koncem loňského školního roku 2018/2019 formou didaktického testu a zúčastnilo se jí celkem 3 640 vysokoškolsky vzdělaných pedagogů z různých ZŠ v ČR, tedy 260 učitelů z každého kraje, kteří byli rozděleni do dvou skupin (130 respondentů v každé skupině, tedy 130 učitelů z primárních škol a 130 z 2. stupně).

Rozložení respondentů podle mužského a ženského pohlaví nebylo v našem vzorku bohužel rovnoměrné. Rovnoměrnost byla ověřena chí-kvadrát testem dobré shody, v němž byly prokázány významné odchylky od rovnoměrného rozložení, neboť v českých ZŠ převažují ženy-učitelky nad mužskými protějšky. Na celkovém složení námi osloveného učitelského sboru se podílelo 92 % žen a jen 8 % mužů. Tito respondenti pak posuzovali soubor 80 FJ v češtině jako ve svém mateřském jazyce z hlediska jeho užívání (aktivní znalost – pasivní znalost – neznalost) a s ohledem na jeho BP (identifikace FJ BP).

2 Způsob realizace šetření mezi pedagogy

Na základě didaktického testu, který obsahoval 80 FJ (biblických internacionalismů), jsme ověřovali, zda jsou pedagogové z našeho výzkumného vzorku schopni na základě své vlastní zkušenosti posoudit příslušný soubor FJ BP z hle-

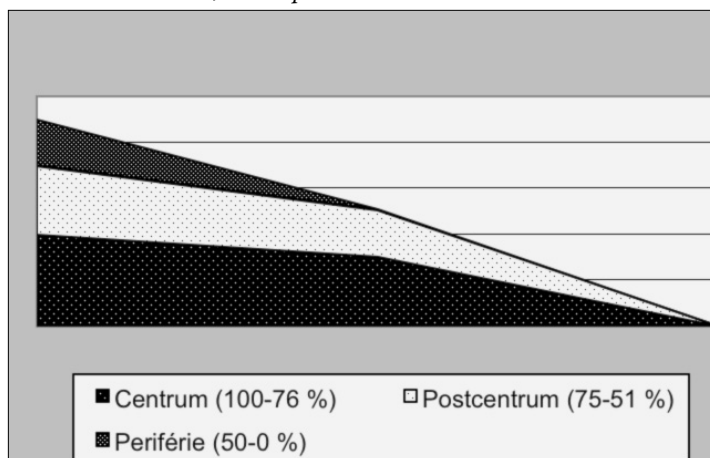
diska jeho užívání. Respondenti vybírali jednu z pěti možností na třech úrovních: 1A – znám, používám a umím vysvětlit význam (museli uvést přesný význam FJ), 1B – znám, používám a neumím vysvětlit, 2A – znám, nepoužívám, ale umím vysvětlit (opět museli přesně vyložit význam FJ), 2B – znám, nepoužívám a ani neumím vysvětlit, 3 – neznám. V těch případech, kdy respondent zařadil posuzovanou FJ BP do kategorie 1A či 2A, avšak její význam uvedl v testu nesprávně, byla tato FJ BP přesunuta na úroveň 1B či 2B, v níž pak byla při zpracování výsledků sondy i hodnocena.

Aby mohly být výsledky získané od pedagogů působících v českých ZŠ dále konfrontovány se závěry našeho posledního výzkumu (Šindelářová, 2020, v tisku) a již dříve realizovaných mezinárodních šetření, bylo zapotřebí přistoupit ke zjišťování frazeologické kompetence u naší cílové skupiny respondentů také dichotomicky, a proto jsme postupovali podle metodiky vypracované hlavní řešitelkou zahraničního projektu D. Balákovou (Baláková, 2012, 2017, srov. také Kováčová, 2012, 2017). U obou skupin vyučujících rozdělených podle jejich působení na 1. nebo 2. stupni ZŠ jsme pak v každém kraji ČR sledovali jednak jejich frazeologickou kompetenci v širším smyslu, tedy z hlediska aktivního užívání FJ BP v úzu (včetně pasivní znalosti), avšak bez posouzení její správné sémantické interpretace (první fáze výzkumné sondy), jednak frazeologickou kompetenci v užším smyslu, tedy tzv. frazeosémantickou kompetenci, jež představuje vyšší stupeň frazeologické kompetence a odráží hlubší úroveň znalosti zahrnující adekvátní sémantickou interpretaci FJ BP (druhá fáze výzkumné sondy).

Dalším kritériem bylo posoudit 80 FJ BP na ose centrum / jádro – postcentrum – periférie za účelem určit živost jednotlivých FJ BP v předloženém souboru. Při stanovení hraničních (procentuálních) hodnot těchto tří oblastí různého výskytu FJ BP jsme vycházeli ve shodě s autory mezinárodních projektů ze součtu odpovědí 1AB a 2AB. Stejně jako při mezinárodních frazeologických šetřeních byly pak do prvního pásma zahrnuty FJ BP odpovídající centru frazeologického úzu respondentů v procentuálním rozpětí 100–76 %, v pásmu druhém (zvaném postcentrum) se odrazilo rozpětí 75–51 % a do posledního pásma byly přiřazeny FJ BP s hodnotou 50–0 %, tedy frazémy nacházející se na periférii či na úplném okraji frazeologického úzu našich respondentů (viz graf č. 1). Menší rádius hraničních hodnot mezi prvními dvěma pásmy oproti dvojnásobné hodnotě periferní oblasti vycházel z aktuálních výsledků a hodnocení FJ BP již dříve realizovaných sond a rozsáhlejších výzkumů, které respondenti v didaktickém testu označili, neboť v komunikaci všech námi oslovených učitelů se pásmo periferie z hlediska exponovanosti FJ BP jeví podstatně širší než další dva pásmy. Jde

tedy o všechny FJ BP, jež nepřekročily 50% hranici součtu odpovědí 1AB a 2AB a zároveň ani nepřesáhly hodnotu 10% v kategorii 1AB (srov. např. Baláková – Kováčová, 2017).

Graf č. 1 Rozdělení FJ BP do pásem



Metodou komparativní analýzy jsme pak zjištěné výsledky a konkrétní data z našeho šetření navzájem porovnali jak mezi oběma skupinami pedagogů v každém kraji zvlášť a následně i celkově ve všech ZŠ v ČR, tak i se závěry našeho posledního nejrozsáhlejšího frazeologického šetření na území ČR podle dosaženého stupně vzdělání českého obyvatelstva (blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku). Metody matematicko-statistické, které úzce souvisejí s experimentálními, nám pak umožnily kvantifikovat zjištěná data, a tak přispět k objektivizaci poznání a vyvozených závěrů.

3 Výsledky výzkumné sondy mezi pedagogy

Nejprve byly vyhodnoceny specifické výsledky první části sondy, jejímž cílem bylo porovnat živost FJ BP a zjistit jejich preferenční využitelnost v současné češtině, a to na základě frazeologické kompetence u obou skupin učitelů v českých ZŠ, tedy působících na 1. či 2. stupni (viz v tab. č. 1 na řádcích 1 a 2, celkově viz řádek 3) a rozdělených podle jednotlivých krajů ČR. Tyto hodnoty

pak byly konfrontovány s výsledky získanými od ostatních vysokoškolsky vzdělaných českých občanů¹ (viz v tab. č. 1 na ř. 4: O s VV²).

Pro přehlednost získaných dat z této části sondy viz násl. tab. č. 1, v níž jsou číselné hodnoty vyjádřeny v procentech a seřazeny podle jednotlivých krajů v pořadí od nejúspěšnějších.

Tab. č. 1 *Frazeologická kompetence pedagogů v jednotlivých krajích ČR (ve srovnání s ostatními vysokoškolsky vzdělanými občany)*

| KRAJ | RESPONDENTI | 1 AB (aktiv. znalost) | 2 AB (pasiv. znalost) | 3 (neznalost) |
|------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| Hl. město Praha | U na 1. st. ZŠ | 48 % | 52 % | 0 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 48 % | 50 % | 2 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 48 % | 51 % | 1 % |
| | O s VV | 47 % | 51 % | 2 % |
| Středočeský kraj | U na 1. st. ZŠ | 47 % | 51 % | 2 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 45 % | 53 % | 2 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 46 % | 52 % | 2 % |
| | O s VV | 44 % | 48 % | 8 % |
| Jihočeský kraj | U na 1. st. ZŠ | 45 % | 51 % | 4 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 43 % | 49 % | 8 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 44 % | 50 % | 6 % |
| | O s VV | 42 % | 46 % | 12 % |
| Plzeňský kraj | U na 1. st. ZŠ | 43 % | 47 % | 10 % |

1 Respondenti (občané ČR trvale žijící na našem území) byli při vyhodnocování našeho frazeologického výzkumu rozděleni do tří skupin (130 respondentů z každé skupiny obyvatel), a to takto: a) se základním vzděláním či bez vzdělání, b) se středním vzděláním s výučním listem či maturitní zkouškou, c) s vysokoškolským vzděláním ukončeným titulem Bc., Mgr., Ing., Ing. arch., MUDr, MDDr., MVDr. apod. První skupinu tvořily osoby s ukončeným či neukončeným základním vzděláním, jež odpovídá *primárnímu vzdělávání ISCED 100 a nižšímu sekundárnímu vzdělávání ISCED 244* podle aktuálního schématu vzdělávacího systému ČR pro škol. či akad. rok 2018/2019. Do druhé skupiny byli zařazeni respondenti s *vyšším sekundárním vzděláním ISCED 344* zahrnující střední všeobecné vzdělávání s maturitou (čtyřleté studium, event. osmileté či šestileté), *ISCED 345* obsahující střední odborné vzdělávání s maturitou (čtyřleté studium), *ISCED 353* či *352* s výučním listem (tříleté či dvouleté studium). Třetí skupinu vytvořili probandi spadající do *terciálního vzdělávání ISCED 5, 6*, tedy absolventi oborů bakalářských – *ISCED 645* (tříleté až čtyřleté studium), absolventi vysokých škol oborů magisterských nestrukturovaných – *ISCED 746* (čtyřleté až šestileté studium s tituly Mgr., MgA., MUDr., MDDr.) či magisterských po ukončení bakalářského studia – *ISCED 747* (studium jednoleté až tříleté s tituly Mgr., MgA., Ing., Ing. arch.). Podrobněji viz Šindelarová, 2020 (v tisku).

2 Jde o osoby s vysokoškolským vzděláním, jež jsou v tabulce označeny ve zkrácené formě jako O s VV.

| | | | | |
|------------------|---------------------|------|------|------|
| | U na 2. st. ZŠ | 41 % | 45 % | 4 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 42 % | 46 % | 7 % |
| | O s VV | 40 % | 44 % | 16 % |
| Karlovarský kraj | U na 1. st. ZŠ | 41 % | 48 % | 11 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 41 % | 46 % | 13 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 41 % | 47 % | 12 % |
| | O s VV | 39 % | 44 % | 16 % |
| Ústecký kraj | U na 1. st. ZŠ | 41 % | 48 % | 11 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 39 % | 44 % | 17 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 40 % | 46 % | 14 % |
| | O s VV | 36 % | 43 % | 21 % |
| Liberecký kraj | U na 1. st. ZŠ | 40 % | 46 % | 14 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 36 % | 44 % | 20 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 38 % | 45 % | 17 % |
| | O s VV | 34 % | 41 % | 25 % |
| Královéhr. kraj | U na 1. st. ZŠ | 36 % | 43 % | 21 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 38 % | 45 % | 17 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 37 % | 44 % | 19 % |
| | O s VV | 32 % | 40 % | 28 % |
| Pardubický kraj | U na 1. st. ZŠ | 38 % | 42 % | 20 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 34 % | 38 % | 28 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 36 % | 40 % | 24 % |
| | O s VV | 30 % | 38 % | 32 % |
| Jihomorav. kraj | U na 1. st. ZŠ | 36 % | 40 % | 24 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 34 % | 38 % | 28 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 35 % | 39 % | 26 % |
| | O s VV | 28 % | 37 % | 35 % |
| Olomoucký kraj | U na 1. st. ZŠ | 35 % | 41 % | 24 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 33 % | 37 % | 30 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 34 % | 38 % | 28 % |
| | O s VV | 26 % | 35 % | 39 % |
| Zlínský kraj | U na 1. st. ZŠ | 35 % | 41 % | 24 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 31 % | 35 % | 34 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 33 % | 38 % | 29 % |
| | O s VV | 23 % | 33 % | 44 % |
| Moravskosl. kraj | U na 1. st. ZŠ | 36 % | 39 % | 25 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 30 % | 35 % | 35 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 33 % | 37 % | 30 % |

| | | | | |
|---------------|---------------------|------|------|------|
| | O s VV | 21 % | 32 % | 47 % |
| Kraj Vysočina | U na 1. st. ZŠ | 35 % | 38 % | 27 % |
| | U na 2. st. ZŠ | 31 % | 34 % | 35 % |
| | U na 1. a 2. st. ZŠ | 33 % | 36 % | 31 % |
| | O s VV | 20 % | 31 % | 49 % |

Výsledky našeho šetření s cílem posoudit frazeologickou kompetenci v širším smyslu u obou skupin pedagogů ve srovnání s frazeologickou kompetencí českých občanů vysokoškolsky vzdělaných prokázaly na jedné straně poměrně velké rozdíly mezi pedagogy i vysokoškolsky vzdělanými obyvateli v jednotlivých krajích a na straně druhé fakt, že pedagogové působící na obou stupních ZŠ ve všech krajích ČR předčí ostatní vysokoškolsky vzdělané osoby. Z konfrontace hodnot získaných od osob se vzděláním základním (či bez vzdělání) a středoškolským (viz tab. č. 2) vyplývá, že ve sledované frazeologické kompetenci jak pedagogů, tak i všech občanů ČR se poměrně výrazně odráží jejich vzdělanost, což bylo prokázáno už i v našem předchozím výzkumu týkajícího se frazeologické kompetence občanů ČR podle jejich dosaženého vzdělání (Šindelářová, 2020, v tisku, viz tab. č. 2).

Tab. č. 2 *Frazeologická kompetence obyv. ČR podle jejich dosaženého vzdělání a pedagogů v základním školství*

| | 1 AB (aktiv. znalost) | 2 AB (pasiv. znalost) | 3 (neznalost) |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------|
| Osoby se zákl. vzděl. či bez vzdělání | 15 % | 21 % | 64 % |
| Osoby se středoškol. vzděl. (výuč. list či MZ) | 23 % | 28 % | 49 % |
| Osoby s vysokoškol. vzděl. (Bc., Mgr., Ing. apod.) | 33 % | 44 % | 23 % |
| Učitelé v základ. školách | 38,5 % | 43,5 % | 18 % |

Vzhledem k tomu, že učitelé působící v českém základním školství dosáhli oproti ostatním vysokoškolsky vzdělaným občanům lepších výsledků ve znalosti aktivní (úroveň 1 AB) o 5,5 % a o 5 % v neznalosti (úroveň 3), zatímco horší skóre, a to jen o 0,5 %, bylo zjištěno ve znalosti pasivní (úroveň 2 AB), lze celkově zhodnotit úroveň frazeologické kompetence pedagogů za vyšší, neboť jejich aktivní a pasivní znalost z posuzovaného souboru FJ BP dosahuje celkem 82 % oproti 77 % u ostatních vysokoškolsky vzdělaných osob, zatím-

co neznalost u vyučujících činí jen 18 % v porovnání s 23 % u jiných vysokoškoláků.

Mezi jednotlivými kraji se umístili nejlépe učitelé z Prahy a nejhůře pedagogové z Vysočiny (viz tab. č. 1). Zatímco celkově 48 % vyučujících v hl. městě a jen 33 % pedagogů z Vysočiny užívá tematicky vymezené FJ BP aktivně (FJ BP označené na úrovni 1A a 1B), hlásí se 51 % pražských učitelů ve srovnání s 36 % respondentů z Vysočiny k pasivní znalosti (FJ BP označené na úrovni 2A a 2B). Pouhé 1 % pedagogů žijících v hlavním městě na rozdíl od 31 % vyučujících na Vysočině označilo posuzované FJ BP jako neznámé, tedy jako úroveň 3 (viz tab. č. 1).

I když se pražští učitelé umístili v naší sondě do jejich frazeologické kompetence na nejvyšším místě, což se dalo předpokládat už jen vzhledem k tomu, že se Praha jako hlavní město poměrně výrazně odlišuje od ostatních krajů v ČR svou vzdělanostní strukturou, neboť představuje nejvýznamnější centrum vysokého školství a sídlo mnoha dalších vzdělávacích institucí, včetně pedagogicky zaměřených, lze konstatovat, že až tak markantní rozdíly mezi ní a dalšími dvěma kraji, a to Středočeským a Jihočeským, prokázány nebyly. Druhé pořadí totiž patří středočeským vyučujícím, kteří se od pražských pedagogů lišili jen v aktivní znalosti souboru FJ BP o 2 %, v pasivní znalosti pak byli dokonce o 1 % lepší než jejich pražští kolegové a v neznalosti byli horší pouze o 1 %. Obdobně i na třetím místě Jihočeši se od prvního v pořadí pohybovali v rámci aktivní znalosti příslušného souboru s 4% rozdílem, v rámci pasivní znalosti pak jen s 1% horším skórem. Větší rozdíl, a to o 5 % slabší výkon, se pak projevil až při posuzování neznalosti předloženého vzorku FJ BP.

Ani rozdíly zaznamenané mezi 4. až 14. pořadím v jednotlivých krajích (Plzeňský, Karlovarský, Ústecký, Liberecký, Kralovéhradecký, Pardubický, Jihomoravský, Olomoucký, Zlínský, Moravskoslezský, Vysočina) nejsou u vzorku našich pedagogů v jejich aktivní i pasivní znalosti příliš velké, neboť se odlišují maximálně o 9–10 % (ve znalosti aktivní o 9 % a v pasivní o 10 %). Nejvyšší rozdíl, a to 24 %, se pak projevil při hodnocení neznalosti FJ BP.

Tab. č. 3 *Frazeologická kompetence pedagogů na 1. a 2. stupni ZŠ*

| | 1 AB (aktiv. znalost) | 2 AB (pasiv. znalost) | 3 (neznalost) |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| Učitelé na 1. st. ZŠ | 40,0 % | 44,0 % | 16 % |
| Učitelé na 2. st. ZŠ | 37,5 % | 42,5 % | 20 % |
| Učitelé na 1. a 2. st. ZŠ | 38,5 % | 43,5 % | 18 % |

Porovnáme-li blíže frazeologickou kompetenci obou oslovených skupin respondentů (blíže viz tab. č. 1 a 3), lze konstatovat, že celkově o něco úspěšnější, a to jen s výjimkou Královéhradeckého kraje, byli ve všech krajích ČR pedagogové z primárních škol oproti učitelům z 2. stupně. Tento výsledek, i když prokazující jen nepatrné rozdíly, však pro nás nebyl překvapivý, neboť jsme si byli vědomi toho, že do naší sondy byli zapojeni v rámci 2. stupně nejen bohemisté a filologicky zaměřené pedagogové (jako např. vyučující jazyka českého či cizích jazyků), nýbrž i učitelé ostatních vyučovacích předmětů, jako např. matematiky, fyziky, chemie, zeměpisu, tělesné výchovy, výtvarné výchovy, hudební výchovy atd.), kteří se frazeologií v rámci svého vysokoškolského studia blíže nezabývali, zatímco studenti oborů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se v rámci lexikologie jako lingvistické disciplíny s frazeologií setkávají. Celkem 40 % učitelů z nich používá vybraný soubor FJ BP aktivně, což je o 2,5 % více než u vyučujících na 2. stupni. V pasivní znalosti jsou pak pedagogové v primárních školách o 1,5 % úspěšnější než učitelé na 2. stupni ZŠ. Logicky pak byla prokázána i nižší neznalost FJ BP u respondentů na 1. stupni (pouze u 16 %), jež je o 4 % nižší než u druhé skupiny pedagogů na stupni ZŠ (20 %).

Větší odlišnosti bylo možné pozorovat u obou skupin mezi jednotlivými kraji, jež se pohybují v rozmezí 1–33 %. Např. rozdíl v aktivní znalosti předloženého souboru FJ BP mezi pedagogy v hl. městě a na Vysočině je v primárním školství 13 % a u učitelů na 2. stupni 17 %, v pasivní znalosti se liší na 1. stupni o 14 % a na 2. stupni o 16 %, rozdíl v neznalosti pak dosahuje u pedagogů v primárních školách 27 % a na 2. stupni 33 %.

Na základě konfrontace všech dat z naší sondy lze konstatovat, že získané hodnoty svědčí o poměrně dobré znalosti posuzovaného souboru FJ BP u obou skupin našich respondentů ve všech krajích ČR, neboť u nich celkově převažuje pasivní znalost nad aktivním užíváním i nad neznalostí, což jsme také předpokládali, a to i s ohledem na naše již dříve realizovaná šetření mezi vysokoškolsky vzdělanými osobami (viz Šindelářová, 2020, v tisku), nebo přímo mezi pedagogy či budoucími učiteli (srov. např. Šindelářová 2012, 2013, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, Baláková – Šindelářová 2015, 2018). To však celkově neplatí u obyvatel se základním vzděláním či bez vzdělání (1. skupina) a u středoškolsky vzdělaných občanů ČR (2. skupina), neboť jejich neznalost souboru 80 FJ BP je natolik vysoká, že u 1. skupiny zcela převažuje (o 28 %) nad jejich aktivní i pasivní znalostí a u 2. skupiny je jen o 2 % nižší než jejich aktivní i pasivní znalost (blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku).

V následující tab. č. 4 uvádíme na ukázkou třináct nejužívanějších FJ BP z posuzovaného souboru s procentuálně vyjádřenou hodnotou (řazeno sestupně od nejvyšších hodnot) u obou sledovaných skupin pedagogů ve všech krajích ČR.

Tab. č. 4 Nejčastěji užívané FJ BP oběma skupinami pedagogů v ČR

| | | |
|-----|--|--------|
| 1. | 80. <i>Kdo druhému jamu kopá, sám do ní padá.</i> | 99,6 % |
| 2. | 46. <i>Oko za oko, zub za zub.</i> | 99,3 % |
| 3. | 26. <i>Kdo hledá, najde.</i> | 99,1 % |
| 4. | 12. <i>Všechno má (chce) svůj čas.</i> | 98,8 % |
| 5. | 51. <i>Zakázané ovoce nejvíc chutná.</i> | 97,0 % |
| 6. | 42. <i>(jako) v sedmém nebi (být, cítit se)</i> | 96,3 % |
| 7. | 11. <i>rvát/trhat si vlasy</i> | 94,5 % |
| 8. | 02. <i>alfa a omega</i> | 93,8 % |
| 9. | 03. <i>Neházejte perly sviním.</i> | 93,1 % |
| 10. | 13. <i>otevřít oči komu</i> | 92,6 % |
| 11. | 10. <i>Vlasy hrůzou vstávaly/ježily se na hlavě.</i> | 82,5 % |
| 12. | 01. <i>od Adama</i> | 81,4 % |
| 13. | 05. <i>na věky věků</i> | 81,9 % |

Porovnáním prvních třinácti nejužívanějších FJ BP u obou skupin učitelů ve všech krajích ČR zjistíme, že deset z nich se opakuje (č. 2 *alfa a omega*, č. 3 *Neházejte perly sviním*, č. 5 *na věky věků*, č. 11 *rvát/trhat si vlasy*, č. 12 *Všechno má (chce) svůj čas*, č. 26 *Kdo hledá, najde*, č. 42 *(jako) v sedmém nebi (být, cítit se)*, č. 46 *Oko za oko, zub za zub*, č. 51 *Zakázané ovoce nejvíc chutná* a č. 80. *Kdo druhému jamu kopá, sám do ní padá*), tedy využívají je jak učitelé z primárních škol, tak i pedagogové z 2. stupně ZŠ v celé ČR. Tři FJ BP (č. 1 *od Adama*, č. 10 *Vlasy hrůzou vstávaly/ježily se na hlavě* a č. 13. *otevřít oči komu*) pak při komunikaci aktivně uplatňuje pouze skupina pedagogů vyučujících v některých krajích v primárních školách. U skupiny respondentů z 2. stupně se pak velmi často vyskytují stejné FJ BP a rozdíl je jen v jejich pořadí.

V konfrontaci s naším šetřením realizovaným v letech 2018–2019 mezi českými obyvateli trvale žijícími na území ČR s ohledem na jejich dosažené vzdělání (blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku) se ukazuje, že mnohé FJ BP z posuzovaného souboru aktivně užívají ve všech krajích ČR nejen učitelé, ale také všechny vysokoškolsky vzdělané osoby, přičemž se konkrétní FJ BP odlišují se jen svým pořadím. Např. k nejčastěji užívaným mezi vysokoškolsky vzdělanými osobami patří z výše uvedených FJ BP v tab. č. 4 kromě tří (č. 2 *alfa a omega*, č. 10 *Vlasy hrůzou vstávaly/se ježily na hlavě* a č. 13 *otevřít oči komu*) všechny. V návaznosti na naše již výše zmíněné šetření mezi občany ČR se projevila

v této sondě shoda také v tom, že se mezi respondenty v jednotlivých krajích nevyskytla ani jedna osoba, jež by alespoň pasivně neznala některou z těchto pěti FJ BP: č. 26 *Kdo hledá, najde*, č. 42 (*jako*) *v sedmém nebi (být, cítit se)*, č. 46 *Oko za oko, zub za zub*, č. 51 *Zakázané ovoce nejvíc chutná* a č. 80 *Kdo druhému jamu kopá, sám do ní padá*.

Do následující tab. č. 5 jsme pro představu zaznamenali také třináct nejméně známých FJ BP s procentuální hodnotou zastoupení počtu pedagogů, kteří představují obě skupiny v jednotlivých krajích ČR (řazeno podle procentuálního zastoupení sestupně od nejvyšší hodnoty).

Tab. č. 5 *Nejméně známé FJ BP u obou skupin pedagogů v ČR*

| | | |
|-----|---|------|
| 1. | 78. <i>jako jeden muž</i> | 9,8% |
| 2. | 73. <i>trubka/pozoun z Jericha</i> | 9,3% |
| 3. | 69. <i>třicet stříbrných</i> | 8,3% |
| 4. | 57. <i>setřást prach ze svých nohou</i> | 7,1% |
| 5. | 52. <i>kost z kostí, tělo z těla koho</i> | 6,9% |
| 6. | 53. <i>posílat koho od Heroda k Pilátovi/od Piláta k Herodovi</i> | 5,1% |
| 7. | 70. <i>vidět smítko v cizím oku (a nevidět břevno ve svém)</i> | 4,6% |
| 8. | 31. <i>obr (kolos) na hliněných nohách</i> | 3,7% |
| 9. | 35. <i>přispět svou hřivnou</i> | 2,2% |
| 10. | 48. <i>prst B(b)oží</i> | 1,7% |
| 11. | 19. <i>jíst ze stromu poznání</i> | 1,3% |
| 12. | 68. <i>sůl země/být solí země</i> | 1,2% |
| 13. | 79. <i>Šupiny spadly/padaly z očí komu.</i> | 0,9% |

Z výše uvedeného pořadí posledních třinácti FJ BP uvedených v tabulce č. 5 vyplývá, že tyto FJ BP jsou dnes pedagogům v českých ZŠ v jednotlivých krajích ČR buď již zcela neznámé, nebo je mají jen v povědomí, neboť je řadí mezi velmi málo známé. Úplná shoda u všech učitelů v celé ČR se projevila u těchto čtyř FJ BP: č. 53 *posílat koho od Heroda k Pilátovi/od Piláta k Herodovi*, č. 69 *třicet stříbrných*, č. 73 *trubka/pozoun z Jericha* a č. 79 *Šupiny spadly/padaly z očí komu*. Nepatrné rozdíly v rámci jednotlivých regionů pak byly zaznamenány pouze u pedagogů působících v českých primárních školách při hodnocení dvou FJ BP, a to č. 35 *přispět svou hřivnou* a č. 48 *prst (B)boží*, u druhé skupiny učitelů vyučujících na 2. stupni ZŠ pak při hodnocení tří FJ BP s č. 31 *obr (kolos) na hliněných nohách*,

č. 57 *setřást prach ze svých nohou* a č. 70 *vidět smítko v cizím oku (a nevidět břevno ve svém)*.

Ty FJ BP, jež jsou respondentům zcela neznámé, pak odhaluje třetí úroveň, jež dosahuje celkově u všech pedagogů 18 %, přičemž 16 % tvoří u vyučujících v primárních školách a 20 % u pedagogů z 2. stupně (viz výše v textu tab. č. 3). Vzhledem k tomu, že téměř identické FJ BP pak považují i ostatní čeští vysokoškolsky vzdělaní občané také za neznámé (srov. Šindelářová, 2020, v tisku), lze usuzovat, že právě tyto FJ BP se v současné době z frazeologického fondu těchto osob v ČR vytrácejí. Obdobná tendence se pak projevila i u českých obyvatel s nižším vzděláním, tedy středoškolským a základním, včetně osob bez vzdělání (blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku).

Z konkrétních FJ BP z posouzeného souboru, které se ocitly v rámci 2. fáze výzkumu v centrálním pásmu/v jádru z pohledu obou skupin pedagogů (celkem 35 FJ BP, z toho 37 FJ BP u učitelů v primárních školách a 33 FJ BP u pedagogů na 2. st. ZŠ), získalo pět max. hodnotu 100 %), a to: č. 1 *od Adama*, č. 10 *Vlasy hrůzou vstávaly/se ježily na hlavě*, 46 *oko za oko, zub za zub*, č. 51. *Zakázané ovoce nejvíc chutná* a 80. *Kdo druhému jamu kopá, sám do ní padá*. Ve srovnání s českým obyvatelstvem rozděleným do tří skupin podle dosaženého vzdělání (blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku) se v jádru/centru nacházejí se 100% zastoupením čtyři stejné FJ BP (pouze s výjimkou FJ BP č. 80. *Kdo druhému jamu kopá, sám do ní padá*). Navíc se pak se 100% hodnotou objevuje ještě těchto dalších šest FJ BP: č. 5 *na věky věků*, č. 9 *návrat ztraceného/marnotratného syna*, č. 12 *Všechno má (chce) svůj čas*, č. 25 *skřípat zuby*, č. 26 *Kdo hledá, najde* a č. 42 *(jako) v sedmém nebi (být, cítit se)*, a to z celkového počtu 29 FJ BP, jež obyvatelé ČR všech tří skupin přiřadili do jádra/centra.

Do postcentra pak naši vyučující zařadili v průměru 32 FJ BP (z toho 34 FJ BP učitelé z primárních škol a 30 pedagogové z 2. stupně ZŠ), což je o 6 FJ BP více než byla průměrná hodnota u všech tří skupin českých občanů s ohledem na jejich stupeň vzdělání (v postcentru bylo prokázáno u českých občanů se základním vzděláním či bez vzdělání ve všech krajích ČR celkem 15 FJ BP, u středoškolsky vzdělaných obyvatel pak 22 FJ BP a u vysokoškoláků 40 FJ BP, blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku).

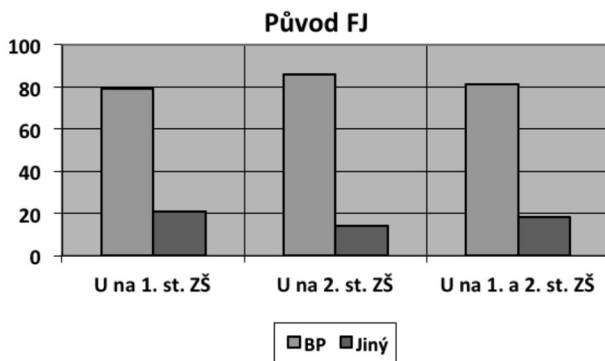
Na periférii se pak z pohledu obou našich zkoumaných skupin pedagogů objevuje z celkového souboru 80 FJ BP v průměru 13 FJ BP (z toho 9 v primárním školství a 17 pak na 2. stupni ZŠ). Ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými respondenty v ČR, kteří do této kategorie zařadili 10 FJ BP, je pak tento počet o 3 FJ BP vyšší, což lze považovat za zanedbatelný rozdíl. Větší odlišnosti však byly prokázány u respondentů bez vzdělání či se základní školou

(52 FJ BP) a u středoškoláků (39 FJ BP). Na ukázkou uvedme nejfrekventovanější FJ BP (v sestupném pořadí), na nichž se všichni naši respondenti shodli: č. 19 *jíst ze stromu poznání*, č. 57 *setřást prach ze svých nohou*, č. 79 *Šupiny spadly/padaly z očí komu*, č. 52 *kost z kostí, tělo z těla koho* a č. 70 *vidět smítko v cizím oku (a nevidět břevno ve svém)*.

Získané hodnoty z našeho šetření mezi pedagogy působícími v českém základním školství tedy jednoznačně prokazují, že u nich převažuje postavení centra nad oběma dalšími typy obdobně jako u vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva, zatímco respondenti se základním vzděláním či bez vzdělání řadí nejvyšší počet FJ BP z předloženého souboru na periferii (blíže viz Šindelářová, 2020, v tisku).

Cílem poslední fáze naší sondy bylo zjistit, do jaké míry si učitelé v jednotlivých krajích ČR uvědomují či neuvědomují biblický původ předloženého vzorku FJ, přičemž to, že všech 80 posuzovaných FJ představuje BP, respondenti před vyplněním didaktického testu nevěděli. Procentuální vyjádření získaných hodnot u obou jednotlivých skupin pedagogů a pak i celkově je znázorněno v grafu č. 2.

Graf č. 2



Škála procentuálního rozptylu se pohybovala u učitelů na 1. stupni v rozmezí od 0 % (v průměru 21 FJ) až do 79 % a u pedagogů na 2. stupni pak od 0 % (v průměru 14 FJ) do 86 %, což je důkazem toho, že vyučující na 2. stupni ZŠ si na rozdíl od učitelů v primárních školách ve vyšší míře uvědomují BP FJ a spojují i větší počet FJ z našeho vzorku s Biblií.

K pěti FJ s nejnižším procentuálním hodnocením podle BP u obou skupin pedagogů na našem území patří tyto (řazeno sestupně): č. 25 *skřípat zuby*, č. 44

kulhat na obě nohy č. 27 ani písmenko, ani čárka, ani ň, č. 37 tváří v tvář a č. 10 Vlasy hrůzou vstávaly/se ježily na hlavě (8,1 %). K pěti nejvýše hodnoceným našimi respondenty pak náleží tyto FJ BP (řazeno sestupně): č. 4 *Miluj svého bližního jako sebe samého*, č. 32 *v rouše (v rouchu) Adamově/Evině*, č. 48 *prst B(b)oží*, č. 9 *návrat ztraceného/marnotratného syna* a č. 43 *mezi nebem a zemí*.

Celkové výsledky získané z určování FJ BP jsou u obou skupin učitelů působících v různých krajích ČR důkazem toho, že nejvíce pedagogů (nad 80 %) se shodlo na BP u pěti FJ (FJ č. 4, 9, 32, 48 a 43), zatímco u ostatních FJ z posuzovaného souboru bylo jejich hodnocení z hlediska BP často zcela odlišné. Jedná se např. o FJ č. 74 *nevěřící T(t)omáš* či č. 65 *S(s)odoma (a) G(g)omora*, které pokládá většina našich respondentů správně za biblické, zatímco BP ve FJ č. 73 *trubka/pozoun z Jericha* pak poměrně vysoký počet učitelů z primárních škol nenachází vůbec.

Zatímco nejlepších výsledků při určování BP FJ dosáhli celkově v rámci celé ČR nejstarší vysokoškolsky vzdělaní obyvatelé, kteří si pravděpodobně i pod vlivem své výchovy ke křesťanskému náboženství v dětském období uměli příslušné FJ pocházející z Bible vybavit, byli v této části sondy podstatně méně úspěšní zástupci střední generace, a to jak z řad středoškoláků a vysokoškoláků různých oborů, tak i pedagogů působících v základním školství, kteří začali chodit do školy v 70. a 80. letech 20. století, tedy ještě v době bývalého Československa a socialisticky orientovaného školství, jež se vyznačovalo „specifickým“ vztahem ke všemu, co souviselo s Biblií.

Všechny získané hodnoty z frazeologického šetření realizovaného ve všech krajích ČR pak shodně prokazují, že pedagogové v českém základním školství jsou celkově lépe vybaveni frazeologickou i frazeosémantickou kompetencí než ostatní vysokoškolsky vzdělaní respondenti.

4 Závěr

Výsledky této naší sondy mezi učiteli v ZŠ a pak i obyvateli v ČR na základě jejich dosaženého vzdělání ukázaly, že mnohé FJ z posuzovaného souboru FJ BP jsou z hlediska svého postavení na ose centrum – postcentrum – periférie pro všechny respondenty v jednotlivých krajích ČR totožné nebo velmi podobné. Soubor konkrétních FJ BP internacionálního charakteru, které se nacházejí u všech námi sledovaných skupin v centrálním postavení, jsou důkazem toho, že tyto FJ BP jsou i v současné komunikaci nejen mezi pedagogy, ale i ostatními občany na našem území stále živé, a proto by se mohly stát součástí např. fraze-

ologického minima při výuce češtiny jako mateřského jazyka na pedagogických či filozofických fakultách.

Je však zapotřebí podotknout, že kvantitativní statistické vyhodnocení souboru FJ BP tvořících jádro frazeologické kompetence nelze usouvztažňovat s kvalitativním aspektem, jenž se projevuje mírou aktivního užívání FJ. Důkazem toho jsou jak závěry výzkumů jak charakteru mezinárodního (viz např. Baláková, 2013, 2015, 2017, Kováčová, 2013, 2015, 2017, Baláková – Kováčová, 2017, Baláková – Šindelářová, 2015, Baláková – Walter – Mokienko, 2015), tak i domácího českého (viz např. Šindelářová, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017a, 2017b, 2020).

Získané údaje z naší sondy orientované na pedagogogy v českém základním školství pak ve shodě se závěry autorů projektu z prostředí ruského, německého a slovenského potvrzují, že adekvátní úroveň frazeologického (a tedy i specifického jazykového) vědomí předpokládající přesnou a správnou znalost významu konkrétní FJ nemusí být nutnou podmínkou úspěšné komunikace, neboť rodilý mluvčí dokáže na základě svého jazykového (a v jeho rámci i frazeologického) povědomí použít FJ vhodným a přijatelným způsobem, k čemuž mu velmi často postačí jen povrchnová sémantická znalost příslušné FJ (srov. např. Kováčová 2012, s. 686).

Věříme, že uvedený přehled o výsledcích frazeologické kompetence se zaměřením na biblickou frazeologii u českých učitelů působících v ZŠ ve srovnání s českým obyvatelstvem podle dosaženého stupně vzdělání ve všech krajích ČR poslouží nejen ke konfrontaci sledovaných jevů na území ČR, nýbrž povede i k vytvoření představy v nadnárodním měřítku o současném společném jádru nebo periférii biblických FJ internacionálního charakteru z hlediska jejich živosti v aktivním a pasivním frazeologickém úzu dnešních obyvatel (s ohledem na uvědomění si původu FJ ve vztahu k Bibli) a i k obecnějším závěrům v souvislosti se sledováním frazeologické kompetence a fondu biblických internacionalismů v povědomí celé evropské populace. Jsme přesvědčeni o tom, že prostřednictvím frazeologické kompetence lze sledovat i celkovou úroveň národní vzdělanosti³. Výsledky našich sond totiž zcela jasně prokázaly, že znalost a chápání konkrétních FJ BP (biblických internacionalismů) a na tomto fondu sledovaná frazeologická a frazeosémantická kompetence jak dnešních učitelů v českých ZŠ, tak i dalších obyvatel ČR je značnou měrou ovlivněna dosaženým stupněm jejich vzdělání.

Závěry takto zaměřených šetření pak mohou odhalit jak specificky národní, tak i širší kulturologické a integrační tendence v současném evropském prostředí a zároveň přispět nejen k rozvoji frazeologické kompetence při osvojování mateřských jazyků, ale i jazyků cizích. Věříme, že nejen tato sonda, ale i další obdobné

3 Blíže o pojmu vzdělanost/národní vzdělanost jako nevyjasněném pojmu pedagogické teorie viz např. Průcha, 2008, s. 275–285.

výzkumy potvrdí, že dynamika frazeologického fondu je i v súčasnosti stále natoľko proměnlivá, že je zapotřebí věnovat jejímu synchronnímu zkoumání z různých aspektů stále větší pozornost nejen v národním, ale i mezinárodním měřítku.

Literatura

- BALÁKOVÁ, D. (2011): *Межславянское понимание с фразеологической точки зрения II. Фразеология и языковая динамика*. Greifswald – Санкт-Петербург: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 206–214.
- BALÁKOVÁ, D. (2012): Frazeologická kompetencia mladej slovenskej generácie (na materiáli biblickej frazeológie). *Słowo. Tekst. Czas XI. Frazeologia słowianska w aspekcie onomazjologicznym, lingwokulturologicznym i frazeologicznym*. Szczecin – Greifswald: ZAPOL, s. 171–178.
- BALÁKOVÁ, D. (2013): Biblická frazeológia v po/vedomí slovenskej, ruskej a nemeckej mladej generácie. *Die slawische Phraseologie und die Bibel*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 22–30.
- BALÁKOVÁ, D. (2015): *Dynamika biblickej frazeológie. Slovenčina v kontexte slovanských a neslovanských jazykov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 196–207.
- BALÁKOVÁ, D. (2017): Biblická frazeológia v intra-/interjazykovom slovenskom a českom kontexte I. *Jazykovedný časopis*, ročník 68, č. 3, s. 459–472.
- BALÁKOVÁ, D. (2019): *Frazeosémantická in/kompetencia mladej generácie alebo kreovanie minima / optima biblickej frazeológie v inštitucionálnom vzdelávaní*.
- BALÁKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, V. (2017): *K výskumu biblickej frazeológie*. Ružomberok: Verbum.
- BALÁKOVÁ, D. – ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2015): Межязыковое и межкультурное соответствие русским библеизмам в чешской и словацкой студенческой аудитории (результаты исследования). *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры*. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, s. 30–35.
- BALÁKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, V. – MOKIENKO, V. (2013): *Наследие Библии во фразеологии*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.
- BALÁKOVÁ, D. – WALTER, H. – MOKIENKO, V. (2012): *Лента библейской мудрости. Краткий русско-словацко-немецкий словарь крылатых слов*. Ružomberok – Greifswald – Sankt-Peterburg: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.

- BALÁKOVÁ, D. – WALTER, H. – MOKIENKO, V. (2015): *Из библейской мудрости*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.
- ČECHOVÁ, M. (1985/1986a): Frazeologie a mládež. *Český jazyk a literatura*, ročník 36, č. 3, s. 101–110.
- ČECHOVÁ, M. (1985/1986b): Frazeologie ve škole. *Český jazyk a literatura*, ročník 36, č. 4, s. 145–150.
- ČECHOVÁ, M. (1986): Dynamika frazeologie. *Naše řeč*, ročník 69, č. 4, s. 178–186.
- ČECHOVÁ, M. (1993): Kulturní frazeologie v současné komunikaci. *Naše řeč*, ročník 76, č. 4, s. 179–183.
- ČECHOVÁ, M. (1995): K recepci kulturních frazémů v současné komunikaci. *Naše řeč*, ročník 78, č. 3, s. 138–144.
- ČECHOVÁ, M. (2007): Znalost a chápání frazémů u české mládeže a u cizinců. *Frazeologické štúdie V. Princípy lingvistickej analýzy*. Ružomberok: Katolícka univerzita, s. 319–328.
- KOVÁČOVÁ, V. (2011): Межславянское понимание с фразеологической точки зрения I. *Фразеология и языковая динамика*. Greifswald – Санкт-Петербург: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 197–205.
- KOVÁČOVÁ, V. (2012): Frazeologická kompetencia slovenskej strednej generácie (na materiáli biblickej frazeológie). *Slowo. Tekst. Czas XI. Frazeologia słowianska w aspekcie onomazjologicznym, lingwokulturologicznym i frazeologicznym*. Szczecin-Greifswald: ZAPOL, s. 686–693.
- KOVÁČOVÁ, V. (2013): Biblická frazeológia v porovnávacích reláciách frazeologickej kompetencie slovenskej, ruskej a nemeckej mladej generácie. *Die slawische Phraseologie und die Bibel*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 102–110.
- KOVÁČOVÁ, V. (2015): *K vybraným aspektom súčasného života biblickej frazeológie. Slovenčina v kontexte slovanských a neslovanských jazykov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 208–222.
- KOVÁČOVÁ, V. (2017): Biblická frazeológia v intra-/interjazykovom slovenskom a českom kontexte II. *Jazykovedný časopis*, ročník 68, č. 3, s. 473–490.
- POLÍVKOVÁ, J. (2017): Vliv znalosti bible na percepci a recepci frazeologických biblismů. *Svět v obrazech a ve frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 447–455.
- PRŮCHA, J. (2008): Vzdělanost/národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, ročník 58, s. 275–285.
- STĚPANOVA, L. (2009): Frazémy biblického původu (na materiálu slovenštiny,

- češtiny a ruštiny). *Aspekty literárnovedné a jazykovědné II*. Ružomberok: Katolícka univerzita, s. 107–119.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2007): Znalost a chápání frází u cizinců. *Frazeologické štúdie V. Princípy lingvistickej analýzy*. Ružomberok: Katolícka univerzita, s. 343–357.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2011): *Фразеология при обучении чешскому языку как родному и иностранному. Фразеология и языковая динамика*. Greifswald – Sankt-Peterburg: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 173–185.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2012): Paremiologická kompetence mladé a střední generace (na materiálu přísloví biblického původu). *Słowo. Tekst. Czas XI. Frazeologia słowianska w aspekcie onomazjologicznym, lingwo kulturologicznym i frazeologicznym*. Szczecin – Greifswald: ZAPOL, s. 604–611.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2013): Фразеологические библеизмы в чешской речи (результаты проектного исследования). *Die slawische Phraseologie und die Bibel*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 171–178.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2016a): Сравнения как фразеологическая компетенция студентов педагогического профиля начального этапа обучения (результаты исследования). *Устойчивые сравнения в системе фразеологии*. Sankt-Peterburg – Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, s. 266–272.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2016b): Фразеологические библеизмы в чешской речи (результаты проектного исследования между двумя поколениями в студенческой аудитории). In: *Фразеологизм и слово в художественном, публицистическом и народно-разговорном дискурсах*. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, s. 70–72.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2017a): Frazeologická kompetence pedagogů v české primární škole (mezigenerační výzkum). *Didaktické studie*, ročník 9, č. 2, s. 117–133.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2017b): Biblická frazeologie v povědomí mladé a střední generace učitelů primárních škol. *Svět v obrazech a ve frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 187–205.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2018a): *Фразеологические сравнения в современном речевом узусе молодого русского поколения в чешской среде. Rossica Olomucensia*, ročník 57, č. 1, s. 59–72.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2018b): Символ змеи в фольклоре и его отражение в фольклоре и фразеологии (в аспекте преподавания в чешской начальной школе). *Slawische Phraseologie und Folklore: Ihre*

linguokulturelle und lexikografische Beschreibung. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Institut für Slawistik, s. 110–117.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2020): Znalost a chápání biblické frazeologie v České republice podle dosaženého stupně vzdělání jejích obyvatel. *Svět v obrazech a frazeologii II*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, (v tisku).

ŠINDELÁŘOVÁ, J. – BALÁKOVÁ, D. (2018): Bible phraseology in future teacher training. *Society and Languages in the Third Millennium. Communication. Education. Translation*. Moskva: RUDN, s. 224–238.

Internetové zdroje:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214a04.pdf/e4fe0c99-0c5a-49ee-8d54-cbda60892f1e?version=1.1> (Staženo 19. 10. 2019)

Tento text byl podpořen grantem Studentské grantové soutěže UJEP v Ústi n. L. reg. pod č. UJEP-SGS-2018-43-005-2.

PROMĚNY STEREOTYPU HADA V ČESKÉM JAZYKOVĚ-KULTURNÍM PROSTŘEDÍ

Transformations of the Stereotype of Snake in the Czech Language and Culture

Lucie Šťastná

Abstrakt: S motivem hada je v lidové kultuře spojováno velké množství pověr a příběhů. Jednou z tradičních představ je obraz hada jako strážce domu (had hospodář), jehož zabití mohlo obyvatele hospodářství přivést do neštěstí. Had je však také vnímán jako možný zdroj nebezpečí pro člověka i domácí zvířata. Obsah příspěvku mapuje výskyt motivu hada v tradičním i současném (zejména prozaickém) folkloru, porovnává jej s daty získanými z českých jazykových slovníků (frazologických, etymologických, výkladových aj.) a na základě toho popisuje proměny stereotypu hada v českém prostředí. Příspěvek vychází z metod kognitivní a kulturní lingvistiky.

Klíčová slova: had; zvíře; člověk; kognitivní lingvistika; etnolingvistika; folklor; stereotyp

Abstract: There were lots of myths and stories related to the motive of snake in folk tradition. Very common is the concept of a snake as a protector of a house (the landlord snake). Its death could bring misfortune to the house. A picture of a snake as a danger for humans and another animals also plays important role. The contribution summarizes the motive of snake in folk tradition as well as contemporary (mainly prosaic) folklore and the results are compared with Czech dictionary material (phraseological, etymological, reference dictionaries etc.). Then the transformations of the stereotype are described. Methodology is based on principles of cognitive-cultural linguistics.

Keywords: Snake; Animal; Man; Cognitive Linguistics; Ethnolinguistics; Folklore; Stereotype

1 Úvodní poznámky

S hadem je v lidové kultuře spojováno velké množství pověr a příběhů. Jednou z tradičních představ je obraz hada jakožto strážce domu (had hospodář), jehož zabití mohlo hospodářství přivést do neštěstí. Had je však také vnímán jako možný zdroj nebezpečí pro člověka i domácí zvířata. Hadí jed může člověku ublížit, ale v pověrách má často i léčivé účinky.

Tento příspěvek si klade za cíl zmapovat výskyt a proměny stereotypu hada v tradičním i současném (zejména prozaickém) folkloru a ukázat, jak mohou folklorní data přispět k poznání a popisu jazykového stereotypu. Stereotyp chápeme v souladu s kognitivně-kulturním přístupem k jazyku jako běžnou a obecně sdílenou představu o předmětu, jak je uložena v myslích mluvčích daného jazyka.¹ Právě toto kolektivní sdílení je společnou vlastností stereotypu a folkloru: podle Janečka představuje folklor „kolektivně vytvářené i sdílené a neformálně tradované projevy lidské expresivní kultury včetně jejich materializací“ (Janeček, 2011, s. 7) a právě na základě těchto „tradovaných projevů“ můžeme stereotyp rekonstruovat (podobně jako na základě jazykových dat, např. frazeologie).

Vycházíme z předpokladu, že folklorní texty využívají tradičních stereotypů spojených s určitým druhem zvířete. Některé z nich jsou vázány na povahové vlastnosti. Povaha připisovaná zvířeti je však mnohdy odrazem lidského chování, a tak jsou zvířatům antropocentricky připisovány vlastnosti, které ve skutečnosti mohou mít pouze lidé (Mosiolek-Kłosińska, 1997; srov. frazeologická přirovnání *být tvrdohlavý jako beran*, *být pyšný jako páv* apod.). Podle Turnera (2005, s. 190) je to důsledek smíšení dvou činitelů a jejich typických „příběhů“, v tomto případě člověka a zvířete. Člověk si do zvířete promítá některé lidské (často negativní) vlastnosti. Prostřednictvím různých příběhů tak dochází nejen k poznání okolního světa, ale i lidské povahy a lidského života (2005, s. 192).²

Folklorní data (spolu s daty v užším smyslu jazykovými) mohou rovněž odhalit zajímavé kulturní proměny v obrazu určitých zvířat. V jazykových datech i v tradičním folkloru je kupříkladu pes vnímán primárně jako věrný společník člověka (*být věrný jako pes*), který hlídá jeho dům a majetek. Frazémy však mnohdy odkazují také k tomu, že člověk s ním špatně zachází (*zbit někoho jako psa*) a drží jej přivázaného na řetězu či u boudy (*být uvázaný jako pes u boudy*), nebo

1 Ke stereotypu např. Bartmiński, 2016, s. 31. K rekonstrukci stereotypu se využívá dat jazykových, textových a empirických. Mezi jazyková data – na něž se vedle folkloru soustředujeme i zde – patří zejm. etymologie výrazu, jeho deriváty, polysémie s ním spojená a frazeologie (viz dále).

2 „Mluvicí zvířata – nebo obecně smíšení lidských a zvířecích rysů – jsou hlavním znakem lidových pohádek a dětské literatury“ (2005, s. 192).

že život psa nemá pro člověka velkou hodnotu (*zastřelit někoho jako psa*). Frazeologie fixuje obraz světa našich předků. V současném folkloru, například v městských legendách, je však situace jiná, neboť se do něj promítají proměny reálného světa. V našem dnešním kulturním i jazykovém prostředí, jak by jistě doložila textová i empirická data, je pes vnímán takřka jako člen rodiny. Oblíbě se navíc těší různá vyšlechtěná drobná plemena, která v obrazu poskytovaném moderním folklorem často podléhají nečekanému, někdy až bizarnímu způsobu smrti; např. jsou rozsednuta, odnesena dravým ptákem či uvařena v exotické restauraci.³ Tyto příběhy tak mohou být vnímány mimo jiné i jako určitá kritika chovu domácích mazlíčků a zbytečného šlechtění zvířat (Janeček, 2007, s. 106).

K jiné proměně dochází u hada, v tradičním folkloru zobrazovaného jako nebezpečné, někdy až démonické zvíře s nadpřirozenými schopnostmi, zatímco ve folkloru novodobém je had někdy v pozici pouhého domácího mazlíčka. Předkládaný příspěvek by měl tyto změny zachytit a vyložit jejich příčiny a význam. Pro ucelenost výkladu bude zohledněna rovněž symbolika spjatá s motivem hada, shrnuta budou jazyková data z českých výkladových, etymologických, frazeologických a jiných slovníků a v neposlední řadě budou také shromážděna data z českého (zejména prozaického) tradičního i současného folkloru. Naším cílem bude získaná data uspořádat a vzájemně porovnat a následně vytvořit rozšířenou definici pojmu *had* v českém jazykově-kulturním prostředí.

2 Symbolika

K hadovi se celosvětově váže velice bohatá symbolika.⁴ Had se vyskytuje takřka ve všech kulturách a obecně jsou s ním spojovány především negativní vlastnosti. Je to nejspíše dáno jeho vzhledem a chováním, jež člověku nejsou příjemné, a především pak tím, že může být pro člověka nebezpečný, může jej uškrtnout či uškrtit.

Had je v různých kulturách spojován především s ženskou stránkou života, přičemž úzký vztah k ženě dokazují například různé ženské bohyně či nestvůry s částmi hadího těla. Ve starém Egyptě existovalo více hadích bohýň, okřídlení hadi s ženskými prsy byli symbolem bohyně plodnosti, bohyně v podobě kobry chránila růst rostlin. Z antické mytologie známe bytost Medúzu, jejíž vlasy tvořili spletení hadi, či Chiméru a Hydru, které měly hadí části těla. Indická mytologie popisuje hadí bytosti obývající řeky a jezera, které na sebe mohou vzít ženskou

3 Úrazy psů (Janeček, 2013, s. 307–308).

4 V této části práce byly využity slovníky symbolů Royt – Šedinová (1998) a Becker (2002).

podobu, a dokonce mohou zplodit děti. Rovněž v čínské symbolice je had spojen s ženskou, negativní silou jin, v čínském horoskopu je zdůrazňována nebezpečná krása žen narozených v tomto znamení. Australští domorodci znají Duhového hada, který stál u vzniku světa a vyznačuje se mateřskou, ženskou silou. Jeho mužský protějšek je krystal křemene.

Starý zákon zachycuje hada jako lstivé a nebezpečné zvíře, které svedlo Evu k prvotnímu hříchu, za což jej Bůh potrestal tím, že se musí plazit po zemi. Had je tedy i v křesťansko-židovské tradici pevně spjat s ženským prvkem a negativními vlastnostmi. Tradiční rabínský výklad se dokonce vztahuje k Evě jakožto k hadovi. Ve výtvarném umění se vyskytuje motiv pošlapání hada Kristem či Pannou Marií, což má značit triumf nad dědičným hříchem.

Ne vždy se ovšem had vyskytuje v negativní roli. Z antiky známe hada obtočeného kolem hole boha lékařství Asklépia, která se stala symbolem lékařství. V antickém Římě se také objevuje had jako domácí bůžek střežící dům, jehož zmizení mohlo rodině přinést neštěstí – podobně se u Slovanů vyskytuje had hospodářiček. Had tedy může figurovat i jako strážce domu. Ve starém Egyptě se poprvé objevuje had Uroboros, jenž pojídá vlastní ocas, a je tedy symbolem nekonečnosti času a koloběhu života a smrti.

Symbolika hada je významná pro většinu světových kultur, převážně je spojena s negativními vlastnostmi připisovanými hadovi, což je pravděpodobně důsledek nezvyklého vzhledu hadího těla a také jeho nebezpečnosti pro člověka. V některých kulturách může had dokonce představovat stálou hrozbu nad světem (zejména severská mytologie). Hadi svlékající se z vlastní kůže však mohou být také považováni za symbol omlazující životní síly (kult boha Asklépia) či zbavení se hříchů (křesťanská tradice).

3 Jazyková data

Na základě dat excerpovaných z českých jazykových slovníků můžeme rekonstruovat základní podobu jazykového obrazu *hada* v češtině. Etymologie odkazuje na vztah člověka k hadovi, praslovanské **gadъ* je zřejmě tabuový název s původním významem „něco odporného“ (Rejzek, 2011). To nás opět vrací ke skutečnosti, že had je v mnohých kulturách vnímán jako nebezpečné zvíře, k němuž člověk cítí až fyzický odpor a jemuž jsou připisovány zejména negativní lidské vlastnosti. Výkladové slovníky zdůrazňují zejména specifický tvar hadího těla bez končetin. SsJČ uvádí výklad „beznohý plaz protáhlého těla“, podobný výklad najdeme i v SSČ, v němž jsou navíc uvedeny i příklady: „beznohý plaz

dlouhého štíhlého těla (např. užovka, zmije)⁵. Starší slovník také zmiňuje skutečnost, že se dá výraz „had“ použít jako nadávka pro zrádného či podlého člověka: *Ty hade (jedovatý, zrádný)! Ty jsi (ale) (učiněný) had!* Pověsímne se si také maskulinity hada v českém obrazu světa, signalizované jmenným rodem.⁵

Tvar hadiho těla, zvláštní způsob pohybu a nebezpečnost pro člověka (v důsledku toho také negativní vztah člověka k hadovi) se tedy ukazují jako centrální složky významu, což dokládají i frazeologická data.⁶ Ta nám navíc mohou pomoci rozšířit a doplnit výklad významu o další vlastnosti typicky spojované s hadem.

Následující kognitivní definice hada je založena na jazykových datech a je strukturována pomocí pojmových domén určených pro kategorii ZVÍŘE: (1) místo, kde zvíře žije, (2) fyzické vlastnosti zvířete, (3) chování zvířete, (4) souvislost zvířete s člověkem:⁷

Had je divoké zvíře, žije ve volné přírodě, zalézá do děr (*Na svatého Jiří vylézají z děr hadí a štíři.*); **má dlouhé, štíhlé tělo bez nohou** (výklady v SSČ a SSJČ), **je hladký, studený a slizký** (*být/ hladký/kluzký, slizký, studený j. had*); **syčí** (*syčet j. had*); **pláží se, krouťí se** (*kroutit se j. had*), **vine se** (*hadí pohyby*), **je pružný** (*hadí žena*), **mrštný a rychlý** (*proklouznout j. had; mrštný/hbitý j. had; být jako z hadích ocásků*); **svléká svou kůži** (*svlékat se j. had*); **může uštknout, je jedovatý** (*vyskočil/trhl sebou j. když ho had uštkne; Od včely pochází med, od hada jed.*), **pro člověka bývá nebezpečný; je mu připisována lstivost, zákeřnost, úlisnost** (*hrát si hada na prsou; hadí plemeno; hladký/kluzký, slizký, úlisný, lstivý j. had*; výrazně souvisí s křesťansko-židovskou symbolikou).

Kromě výše zmíněných typických rysů hada se zde ukazuje jako významná schopnost svlékat kůži či vydávat typický zvuk, syčení. Jestliže o někom přeneseně řekneme, že často svléká kůži, zdůrazňujeme bezzásadovost jeho počínání, sklónit měnit své názory podle situace a pro vlastní prospěch.⁸ U slovesa „syčet“ je ve výkladových slovnících uváděn druhý význam „vydávat zvuk ss jako projev nelibosti; zlostně mluvit, šeptat“ (SSJČ: „syčel mu zlostně do ucha“).⁹ Připíšem-

5 Oproti výrazně ženské symbolice (viz výše).

6 Frazémy viz Mrhačová (2001). Dle Mrhačové je „had“ 10. nejčastějším zooapelativem, které tvoří bázi frazeologických jednotek – jedná se o 17 frazémů s bazovým slovem „had“, adjektivum „hadí“ je součástí 5 frazémů.

7 K tomuto typu definice srov. např. Bartmiński (2016), Wierzbicka (1985), blíže a s ohledem na sémantickou oblast zvířat viz Štátná, 2015.

8 „Sarkozeho evropanství bylo jednou z jeho lepších vlastností, ale nyní svlékl kůži jako had a oblékl jinou, přinejmenším na dobu kampaně,“ konstatoval na svém blogu harvardský expert na francouzskou politiku Arthur Goldhammer“ (syn v5; cit. 5. 9. 2017). „Dále uvedl, že jeho strana není ‚had, co svlékne kůži‘, a domnívá se, že změnou zavedené značky změní svoji minulost“ (syn v5; cit. 5. 9. 2017).

9 Ve zvířecí říši může kromě hadů syčet např. také husa (SSJČ: „husa zlostně syčela“), vždy se však jedná o zlověstný zvuk, který předznamenává nějaké nebezpečí.

li tedy člověku typické vlastnosti hada, jsou s tím opět spojeny spíše negativní konotace.¹⁰ Pro hady je dále v naivním obrazu světa příznačná studená a slizká kůže, ač ve skutečnosti had na dotek slizký není. Ukazuje se zde rozpor mezi reálným světem a (nejen) jazykovým stereotypem hada (stereotyp nemusí odpovídat a často neodpovídá skutečnosti), jemuž je připisována kromě slizké kůže také slizká a zákeřná povaha. Další atributy hada do značné míry vycházejí z nezvyklé podoby jeho beznohého těla: různě se kroutí, je pružný a hbitý, vejde se do úzkých prostor, žije v těsných dírách.

Z druhových jmen se ve frazeologii setkáváme především se „zmijí“, přičemž frazémy obsahově i formálně odpovídají frazémům s nadřazeným slovem „had“. U zmije, jako jediného jedovatého hada u nás, je zdůrazněna její jedovatost a nebezpečnost: *vyskočil/trhl sebou j. když ho zmije uštkne*; je jí (podobně jako hadovi obecně) připisována zákeřnost a proradnost: *být zrádný jako zmije / být zrádná zmije, Zmije jedna falešná/proradná!, To je ale pěkná zmije*. S tím souvisí též etymologie slova „zmije“, jenž je odvozeno od starobylého základu ve slově „země“, jednalo se tedy o „zemního živočicha“ (Rejzek, 2011).¹¹ Na rozdíl od výrazu „had“ představuje výraz „zmije“ femininum (např. v nadávkách tedy bývá směřováno k ženě).

Had svým chováním i podobou člověka zneklidňuje, může v něm dokonce vyvolávat odpor, a proto je i v jazyce spojován především s negativními lidskými i zvířecími vlastnostmi, což získaná jazyková data jednoznačně potvrzují.

4 Tradiční folklor

Zvířecí tematika hrála v tradičním folkloru výraznou roli. „V archaických nativních společnostech, starověkých civilizacích a středověkých a novověkých tradičních lidových kulturách komplexních společností, jejichž příslušníci byli s přítomností zvířat dennodenně konfrontováni, to není nic překvapivého“ (Janeček, 2013, s. 301). Slovesný folklor často využívá tradičních (zvláště povahových) stereotypů spojovaných s různými zvířecími druhy, přičemž s některými naracemi se můžeme setkat jak v tradičním, tak i v současném folkloru (např. vylákání hada z těla na horké mléko).

Hledání motivu hada jsme pro potřeby tohoto příspěvku omezili na vybrané žánry prozaického slovesného folkloru. Prošli jsme zejména katalogy a sbírky českých pohádek (Tille, 1929–1937, Erben, 2011), démonologických pověstí

10 Platí i pro další slova ze sémantického okruhu spjatého se zvířaty (Pajdzińska, 2007, s. 28).

11 V některých slovanských jazycích se vyskytuje tvar slova „zmije“ ve významu „had“ (Rejzek, 2011).

(Luffer, 2014) a staročeských exempel (Dvořák, 1978, 2001). Na rozdíl od jazykového materiálu v užším smyslu je had ve folklorních textech mnohdy vnímán vcelku pozitivně, tedy jako bytost ochraňující člověka i jeho příbytek či jako dárcce a pomocník, který hrdinovi věnuje nebo pomáhá získat kouzelný předmět. Přesto bývá i v těchto textech s hadem spojována určitá nedůvěra: had hospodář kupříkladu upijí dítěti mléko, které potřebuje k výživě, a dítě tak neprospívá, nebo také vděčný had, kterému člověk pomohl, se může proti svému zachránci snadno obrátit.¹² Had se také objevuje jako démonické zvíře, jež různým způsobem ohrožuje život člověka, avšak rovněž může mít nějaké kouzelné schopnosti.

Had hospodář je strážcem domu a štěstím domácnosti. Žije s lidmi ve staveních, ať už pod prahem, v chlévě, v díře pod stolem či pod schody na půdu. Pokud jej někdo, byť omylem, zabije, uvrhne dům do neštěstí a někdo z domu zemře (*Had hospodář*, Luffer, 2014, s. 194). Má velmi rád mléko, pije ho kravám přímo z vemene, přičemž může být také spatřen, jak jej upijí z jedné misky s dítětem (*Had pije s dítětem mléko*, Luffer, 2014, s. 197).¹³ Lidé si hada předcházejí tím, že mu mléko nosí jako dar (*Had a mléko*, Dvořák, 1978, s. 125).

Na louce či v blízkosti vodní hladiny se člověk může setkat s **hadem se zlatou korunou (zlatým křížkem) na hlavě**. Hadova korunka má kouzelné vlastnosti. Před koupelí si had korunku sundává a nechává ji na břehu studánky či vodního toku (*Had s korunkou*, Luffer, 2014, s. 201), což bývá chvíle, kdy se člověk snaží korunky nějakou lstí zmocnit, např. přichystáním papíru s lepkavou hmotou (třeba s medem), na kterou se korunka přichytí. Had člověka pronásleduje a buď jej dostihne a zabije, nebo člověk korunku včas zahodí. Pokud ji uchrání, korunka mu přinese bohatství a hojnost (*Člověk se zmocní hadovy korunky*; Luffer, 2014, s. 202; *Hadí koruna*, Erben, 2011, s. 79). Původ zlaté korunky či zlatého křížku na hadí hlavě může být spojen se skutečností, že některé druhy hadů (např. užovka obojková) mají u hlavy výrazné žluté zbarvení (Petráková, 2013, s. 171). Had s korunkou (i bez ní) se může objevit také ve funkci **strážce pokladu** (*Strážce pokladu brání přístup k němu*, Luffer, 2014, s. 213). Kromě korunky a křížku se had dále vyskytuje **se zlatým prstenem navlečeným na ocase**, přičemž tento prsten má také kouzelné schopnosti (*Dar hadího krále*, Tille I, s. 208).

Se získáním některého z kouzelných předmětů obvykle pomáhá **vděčný had**, kterému člověk zachrání život či jej vysvobodí ze zakletí (*Vděčný had*, Dvořák, 1978, s. 45; *Dar zakletého hada*, Tille I, s. 212). Had se však může nakonec obrátit

12 *Hadí přirozenost*. Had pokouše svého zachránce. Mudrc, který je má rozsoudit, způsobí znovu uvěznění hada (Dvořák, 2001, s. 38).

13 Motiv hada pijícího s dítětem mléko se objevuje také u Erbeny v pohádce *Hadí koruna*. Had s dítětem pije z jedné misky a později jej za to odmění tím, že mu pomůže získat kouzelnou zlatou korunu svého otce (Erben, 2011, s. 79).

proti svému zachránci a pokusit se mu ublížit, což naplňuje stereotyp hada jako nebezpečného a zrádného zvířete (*Hadí přirozenost*, Dvořák, 2001, s. 38).

Ke skutečnosti, že **had představuje pro člověka nebezpečí**, odkazuje množství folklorních textů. **Had může vlézt člověku do těla** otevřenými ústy, člověk také může spolknout hádě, když pije vodu ze studánky. Ven z těla je had potom vylákán pomocí horkého mléka, člověk musí být zavěšen hlavou dolů nad miskou s mlékem (*Had v těle*, Luffer, 2014, s. 202; *Pověry o hadech v těle*, Tille I, s. 485). Motiv hada v těle se v různých variacích objevuje i v některých pohádkách. Tille uvádí pohádku *Jedovatá dívka* (I, s. 481), v níž figuruje princezna s hady v těle, kteří každou noc vylézají ven a zabíjejí její milence. Hrdina nakonec musí dívku pověsit za nohy hlavou dolů a hady z ní vytřást.

Velký had **loví domácí zvířata či malé děti**, snadno stáhne člověka do vody, anebo jej pronásleduje zakousnutý do vlastního ocasu a kutálející se jako kolo (*Nebezpečný had*, Luffer, 2014, s. 202). Je-li nebezpečný had zabit, mohou být v jeho doupěti nalezeny zvířecí, či dokonce lidské ostatky (*Boj s nebezpečným hadem*, Luffer, 2014, s. 203). Had **bývá jedovatý** (*Had svým jedem otráví ovocný strom*, Luffer, 2014, s. 127). Jako obzvlášť nebezpečný druh hada se v některých folklorních textech ukazuje **slepýš**. Ten však ve skutečnosti není člověku nebezpečný, a z vědeckého hlediska se dokonce nejedná o hada, ale o beznohou ještěrku (*Neškodný druh zvířete může zabit člověka*, Luffer, 2014, s. 207; viz také Petráková, 2013, s. 169).

Části hadího těla mají léčivé či kouzelné účinky. Hadí jed může člověku jak ublížit, tak i pomoci vyléčit těžkou nemoc. Podobné účinky mívá také hadí sádlo či polévka uvařená z jedovatého hada (*Hadí jed vyléčí těžkou nemoc*, Luffer, 2014, s. 203). Po hadím uštknutí lze pomoci přiložením masa ze stejného druhu hada na ránu (*Obrana proti hadímu uštknutí*, Luffer, 2014, s. 203). Pokrm připravený z hada však může mít i kouzelné účinky, viz např. Erbenova *Zlatovláska* (2011, s. 5), v níž hrdina získá pozřením hada schopnost mluvit se zvířaty. Tuto schopnost může člověk od hada dostat také jako dar (*Řeč zvířat a zvědavá žena*, Tille II, s. 426).

Z dalších rysů souvisejících s hady ve folklorních textech lze vyzdvihnout následující. Hadi se často vyskytují ve velkých skupinách, **slézají se**, hemží se (*Hadí sněm*, Luffer, 2014, s. 201; *Člověk v propasti mezi hady*, Luffer, 2014, s. 202). **Umí hvízdát**, přičemž hvízdáním předpovídají blížící se bouřku (*Neobyklý had v lese*, Luffer, 2014, s. 201; *Had umí předpovídat počasí*, Luffer, 2014, s. 204). Hadi **svlékají kůži**. Svlékání hadí kůže se objevuje kupříkladu v pohádce typu *Ženich zvíře – had* (Tille I, s. 347), v níž manželka schová svému zakletému manželovi hadí kůži, čímž sice zlomí kouzlo, ale její muž na ni zapomene. Dále hadi umí **zhypnotizovat svou kořist** tak, že jim sama vejde až do tlamy (*Had zhypnotizuje*

svou kořist, Luffer, 2014, s. 203). Sami však mohou být zařikávání a **svolávání zaklínačem** (*Zaklínač svolá hady do pytle*, Luffer, 2014, s. 74). Starý a velký had se **promění v draka** (*Růst draka*, Luffer, 2014, s. 204).

5 Současný folklor¹⁴

Vztah člověka ke zvířatům se neustále vyvíjí. Kontakt člověka se zvířaty je obecně nižší, než byl před několika desítkami let. V závislosti na této skutečnosti se proměňuje také role zvířat ve folklorních textech. Svoji pozornost soustředíme opět zejména na prozaický folklor, tedy především na současné pověsti a fámy (srov. Janeček, 2007 a 2013, částečně také Luffer, 2014). Janeček (2013, s. 302) v kapitole věnované zvířatům rozlišuje tři typy příběhů, v nichž se nejčastěji objevují: (1) černohumorná vyprávění o domácích mazlíčcích, v nichž se nejčastěji drobná plemena psů a koček stávají obětmi nepravděpodobných, většinou smrtelných nehod, (2) hororová vyprávění o divokých zvířatech, která ohrožují život člověka, a tak hrají roli nebezpečného (až démonického) elementu, který narušuje prostředí naší bezpečné civilizace, (3) vyprávění o nezvyklých gastronomických praktikách exotických restaurací. Zvířata mají tedy ve folklorních textech své stále místo, avšak ztratila svou původní roli démonických kouzelných bytostí, magických pomocníků či protivníků lidí. „Zvířata tak byla ve folkloru soudobých společností částečně ‚odkouzlena‘, tedy zbavena mytických a magických prvků; v současných příbězích o nich dominuje realističnost, aktuálnost, stručnost a komika“ (Janeček, 2013, s. 303).

Had se v současných pověstech vyskytuje ve dvou polohách: podobně jako tradiční folklor zobrazuje i ten současný hada jako potenciální hrozbu pro člověka, nově se však had ukazuje také v podobě zvířete chovaného pro potěšení v domácnostech (jako domácí mazlíček).

V kontextu současného pověstí je had zobrazován jako **nebezpečné divoké zvíře**, které narušuje zdánlivě bezpečnou sféru lidského světa, kam nečekaně proniká jako chaotický element přírody. Had tak na sebe bere podobu současného démona, jenž narušuje lidský řád, přičemž ale zcela ztrácí všechny své

14 Pro žánry současného folkloru „je typická intersubjektivita, mezinárodnost a globálnost – na rozdíl od tradičního folkloru totiž nebývají vázány na lokálně definované skupiny ani na subkultury, ale prostupují doslova celou společností, přičemž nebývale výrazně pronikají i do populární a umělecké kultury“ (Janeček, 2011, s. 9). Nositeli lidové kultury současnosti mohou být skupiny vymezené nejen lokálně, ale také generačně (dětský folklor) či profesně (studenti, lékaři) a také skupiny, které spojuje nějaký zájem (trampové, různé hudební subkultury). Výraznou úlohu v šíření současného folkloru hrají média, především internet a sociální sítě.

magické vlastnosti a schopnosti. Jako agresori se zde vyskytují zejména **exotičtí a jedovatí hadi**. S nebezpečnými exotickými hady se můžeme setkat např. v banánech z dovozu (*Had v banánech*, Janeček, 2013, s. 308). Bezpečné nejsou z pohledu soudobého folkloru ani cirkusové atrakce, z nichž mohou hadi vylézt a uštknout nic netušící dítě (*Cirkusový koník*, Janeček, 2007, s. 98). Pozoruhodný je příběh o tom, jak ochránci přírody vysazují zmije do volné přírody. Údajně to dělají tím způsobem, že je vyhazují z vrtulníků, a tak může had spadnout na hlavu náhodnému turistovi (*Hadí výsadky*, Janeček, 2007, s. 95). Jde však o fámou, jež je důsledkem neznalosti stavby hadího těla, protože had by pád z takové výšky nemohl přečkat bez úhony. V současných pověstech se rovněž setkáváme s motivem hada **uhnížděného v lidském těle**, a to v podobě velkého parazita, který se vylíhne z vajíček vypitých s vodou. Podobně jako v tradičním folkloru je také tohoto hada možné vylákat ven z těla na teplé mléko (*Pověsti o hadovi v břiše*, Janeček, 2007, s. 308).

Současné pověsti také narážejí na problematiku chovu divokých exotických zvířat jako domácích mazlíčků. Ohrožen je zde spíše majitel a jeho okolí než zvíře samotné. **Had jako domácí mazlíček** je nebezpečný pro svého majitele, jiné domácí mazlíčky i sousedy. Někdy se může dokonce pokusit svého chovatele sežrat. Známa je v tomto kontextu pověst o chovateli, který se probudil ve chvíli, kdy si jej jeho had přeměřoval a zjišťoval, zda se do něj chovatel vejde (*Had se chystá pozřít chovatele*, Luffer, 2014, s. 203). Had bývá nebezpečný i pro chovatelovo okolí, plazí se potrubím k sousedům, jimž např. může sežrat domácího mazlíčka (*Velcí plazi v městském potrubí*, Luffer, 2014, s. 206).

6 Srovnání a závěry

Za účelem porovnání jsme na základě sebraného materiálu rekonstruovali obraz hada (1) v jazyce, (2) v tradičním a (3) v současném folkloru:

(1) **Had** je divoké zvíře, žije ve volné přírodě (zalézá do děr). Má dlouhé, štíhlé, hladké tělo, je studený a slizký, nemá nohy. Syčí. Plazí se, kroutí se, vine se, je pružný, mrštný a rychlý. Svléká svou kůži. Může uštknout, je jedovatý, a proto bývá pro člověka nebezpečný. Je lstivý, zákeřný a úlisný.

(2) **Had** je ochráncem domu, jeho smrt může jeho obyvatelům přinést neštěstí. Nosí zlatou korunku/křížek na hlavě či zlatý prsten na ocase. Někdy hlídá poklad. Má rád mléko. Hvízdá. Pro člověka je nebezpečný, neboť se mu může dostat do útroby, sežrat ho nebo ho usmrtit uštknutím. Obzvláště nebezpečný je slepýš. Části hadího těla mívají léčivé či kouzelné účinky.

(3) **Had** je pro člověka nebezpečný, neboť se mu může dostat do těla (vylákán je pak na mléko) nebo ho uštknout, a to i na zdánlivě bezpečných místech. Obzvlášť nebezpeční jsou exotičtí hadi. Had bývá chován i jako domácí zvíře, ale člověk se jeho chovem dostává do nebezpečných situací. Had se ho pokouší sežrat nebo ohrožuje jeho okolí. Plazí se potrubím, např. mezi poschodími panelového domu.

Tyto tři obrazy lze pokládat za složky či varianty definice významu vycházející z kognitivnělingvistického a etnolingvistického přístupu k jazyku (srov. Bartmiński, 2016). Předpokládáme-li, že centrum definice dokládají zejména jazyková (resp. systémová) data, ukáže se, že centrálními rysy hada jsou zejména nezvyklý vzhled jeho těla bez nohou a také nebezpečnost pro člověka. Výraznou vlastností je také vydávání zvuku – syčení – a svlékání kůže. Negativní lidské vlastnosti, které jsou hadovi člověkem připisovány, vycházejí do velké míry z jeho chování a vzhledu – na lidi hadí kůže působí slizce, ač taková ve skutečnosti být nemusí, had je kluzký a mrštný, nelze jej snadno polapit, uchopit. Tyto vlastnosti jsou hadům připisovány i v přeneseném významu: je jim připisována slizkost, lstivost, úlisnost, ale také zákeřnost a jedovatost.

Informace, jež získáváme prostřednictvím tradičního folkloru, tvoří podstatnou část celé definice. Leckdy se však může jednat o vrstvu, která již není živá. V případě hada je to například hadí pískání, které v současném folkloru nelze doložit a není zaznamenáno ani systémovými daty. Dále je to také strach z neškodného slepýše, jenž nejspíše vymizel v souvislosti s rozvojem a rozšířením znalostí přírodních věd. Mýty plynoucí z neznalosti však ve folkloru obecně přetrvávají. Příkladem je pití mléka hadem, na něž může být také vylákán z lidského těla. V současném folkloru nacházíme motiv vyházení hadů z vrtulníku, v tradičním pak třeba hada zakousnutého do vlastního ocasu a pohybujícího se jako kolo. Rovněž zůstává živý pocit ohrožení hadem – had se může dostat člověku do těla, uštknout ho, sežrat ho. V tradičním folkloru tuto funkci zastává démonický had (velký had s magickými schopnostmi, had – drak). V současném folkloru had magické schopnosti nemá, je „odkouzlen“ a místo démonického hada se zde vyskytují převážně hadi exotičtí. Toto zjištění rovněž koresponduje se základní pojmovou opozicí „vlastní – cizí“, jež propustuje celým jazykem a vychází z obav člověka ze všeho, co je pro něj cizí, jiné a neznámé (Pajdzińska, 2007, s. 27).

Velmi zajímavým a dosud přetrvávajícím motivem je had v lidském těle, který je zachycen v tradičním i současném folkloru. Tento motiv pravděpodobně souvisí s přirozeným lidským strachem z tělesných parazitů a také s podobností hada s některými z nich (např. s tasemnicí). Lékem, který se rovněž stále do-

poručuje, je pověšení postiženého za nohy a vylákání hada z těla ven na misku horkého mléka.

Doklady ze současného folkloru (v souladu se změnou reálií) nově ukazují hada jako zvíře chované v domácnostech pro potěšení člověka. Náznaky lidského soužití s hadem v jedné domácnosti nové nejsou, zde si vzpomeňme zejména na hada hospodáře, který však byl spíše kouzelným duchem domu, magickou bytostí nesrovnatelnou s exotickým hadem uměle chovaným v teráriu. Jako domácí mazlíček je had degradován na zvíře, které člověku slouží k pobavení a znamená pro něj i jakousi prestiž. Chov takového zvířete je ovšem pro chovatele poměrně nebezpečný, neboť jím může ohrozit nejen sebe, ale také své sousedy a jejich domácí mazlíčky.

Had v současném folkloru zcela přichází o své kouzelné vlastnosti. Jako domácí mazlíček i jako divoké zvíře však had zůstává tím, čím je, exotickým či nějak nebezpečným zvířetem. Není démonem, který může své oběti ovládat a má množství dalších magických schopností. Není ani prostředníkem k nabytí zdraví či kouzelné dovednosti (např. porozumění zvířecí řeči). Hadi byli v současných pověstech zcela zbaveni všech kouzel, zůstala pouze realistická strana jejich obrazu, ovšem obohacená o některé nové prvky (např. právě had jako domácí zvíře).

Jednotlivé složky jazykově-kulturního obrazu hada jsou zcela zřetelně spojeny s nebezpečím, které had pro člověka představuje. Had tedy zůstává v první řadě zvířetem, které je výrazně nebezpečné, ať už tím, že může člověka uškrtit, uštknout ho nebo mu vlézt do těla (ať už je toto nebezpečí reálně opodstatněné, nebo nikoliv). Jedná se o divoké zvíře, jež narušuje náš zdánlivý pocit bezpečí v uspořádané civilizaci. Jeho bizarní vzhled vyvolává v člověku úzkost, strach, a někdy dokonce odpor. S tímto zjištěním korespondují jazyková data v užším smyslu i data folklorní, významně se to ukázalo také v symbolice hada. Předsudky spojené s tímto zvířetem jsou zakořeněny hluboko v našem jazykově-kulturním prostředí. Přestože je dnes had chován některými lidmi také v domácnostech, jedná se spíše o výstřednost než o běžný jev.

Had má pověst protivníka člověka, která mu pravděpodobně zůstane i v budoucnu. Odvěky spor mezi člověkem a hadem, naznačený už v Genesis, je uložen v našem jazyce i v naší kultuře, a tak je i nadále předáván dalším generacím. Podobně jako je kuň ve folklorních textech pomocníkem a společníkem hrdiny, kočka společníkem protivníka (např. čarodějnice), tak se had ukazuje jako významný protivník člověka. Právě to je role, jež je s hadem pevně spojena a jež je kolektivně sdílena.

Literatura

- BARTMIŃSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury*. Praha: Karolinum.
- FILAR, D. (2014): *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- JANEČEK, P. (2011): *Folklor atomového věku: Kolektivně sdílené prvky expresivní kultury v soudobé české společnosti*. Praha: Národní muzeum – Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- JANEČEK, P. (2013): Zoomorfní tematika v současném prozaickém folkloru. *Zoomorfní tematika v lidové tradici*. Uherské Hradiště: Slovácké muzeum v Uherském Hradišti, s. 300–311.
- MOSIOŁEK-KŁOSIŃSKA, K. (1997): Antropocentryzm leksyki „zwierzecej“. *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 71–78.
- PAJDZIŃSKA, A. (2007): Kategorizace strukturující jazykový obraz světa: antropocentrismus a opozice „vlastní“ – „cizí“. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: DeskTop FF UK, s. 27–44.
- PETŘÁKOVÁ, B. (2013): Motiv hada v lidové tradici Zálesí. *Zoomorfní tematika v lidové tradici*. Uherské Hradiště: Slovácké muzeum v Uherském Hradišti, s. 167–173.
- PROPP, V. J. (2008): *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H.
- ŠŤASTNÁ, L. (2015): *Opozice „člověk – zvíře“ v jazyce. Příspěvek k českému jazykovému obrazu světa*. Diplomová práce. Praha: FF UK. Vedoucí práce Irena Vaňková.
- TURNER, M. (2005): *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Brno: Host.
- WIERŻBICKA, A. (1985): *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma Pub.

Prameny

- BECKER, U. (2002): *Slovník symbolů*. Praha: Portál.
- Český národní korpus – syn v5. Praha, Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupné z [www: <http://korpus.cz>](http://korpus.cz).
- ČERVENÁ, V. a kol. (2009): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia (SSČ).
- DVOŘÁK, K. (2001): *Nejstarší české pohádky*. Praha: Argo.
- DVOŘÁK, K. (1978): *Soupis staročeských exempel*. Praha: Univerzita Karlova.
- ERBEN, K. J. (verze 1.0 z 05. 05. 2011): *Pohádky* [on-line]. Praha: Městská knihovna v Praze.

- HAVRÁNEK, B. a kol. (1989): *Slovník spisovného jazyka českého I–IV*. Praha: Academia (SSJČ).
- JANEČEK, P. (2007): *Černá sanitka. Druhá žeň*. Praha: PLOT.
- LUFFER, J. (2014): *Katalog českých démonologických pověstí*. Praha: Academia.
- MRHAČOVÁ, E. (1999): *Názvy zvířat v české frazeologii a idiomatice. Tematický frazeologický slovník I*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.
- ROYT, J. – ŠEDINOVÁ, H. (1998): *Slovník symbolů: kosmos, příroda a člověk v křesťanské ikonografii*. Praha: Mladá fronta.
- TILLE, V. (1929–1937): *Soupis českých pohádek. Díl I, II/1, 2*. Praha: Česká akademie věd a umění.

PROJEKTY

PROJECTS



„VLASY“ V ČESKÉ FRAZEOLOGII (A KULTUŘE)

„Hairs“ in Czech Phraseology (and Culture)

Markéta Blehová

Abstrakt: Text se věnuje somatismu vlasů a jeho fungování v české kultuře. V první části je vysvětlen význam slova vlasů dle jeho slovníkových definic a jsou zde uvedeny další významové odstíny tohoto slova. Dále je věnován prostor tomu, jak somatismus vlasů vystupuje v české frazeologii a idiomaticitě, a v neposlední řadě tomu, jak je vnímám z hlediska umění a českých tradic.

Klíčová slova: frazeologie; idiomaticita; kognitivní lingvistika; koncept; frazém

Abstract: The text deals with somatic word hair and its function in the Czech culture. The first part explains the meaning of the word hair according to the dictionary definitions and there are mentioned other semantic tinges of this word. Afterwards, the text deals with behaving of the somatic word hair in the Czech phraseology and idiomatics and last but not least its perception as regards art and Czech tradition.

Keywords: phraseology; idiomatics; cognitive linguistics; concept; phrasem

Úvod

V tomto článku se zaměřujeme na to, jak somatismus vlasů funguje v české frazeologii a idiomaticitě. Nejprve budeme sledovat, jak je koncept VLAS/VLASY definován v českých výkladových slovnících, jaké má významy a sémantické odstíny, jaká synonyma k němu v češtině existují a jakou má etymologii. Následně se budeme podrobněji věnovat lexému vlas(y) jako frazeologickému komponentu v kontextu české kultury, umění a tradic.

1 Koncept VLAS(Y) ve slovníku

Při analýze významů vycházíme z tzv. systémových dat, jak je chápe Bartmiński, srov. např. práce českých lingvistů Vaňkové (2012), Břinkové (2017), Janovce a Wildové (2016).

Jako zdroj jazykových informací nám posloužil Slovník spisovné češtiny v elektronické verzi (dále jen SSČ) a Slovník spisovného jazyka českého v elektronické verzi (dále SSJČ). Obě verze slovníku jsou součástí internetové příručky Jazykové poradny ÚJČ AV ČR, v. v. i.

V SSČ je *vlas* definován jako „velmi tenký a jemný útvar vyrůstající z pokožky na lidské hlavě. (...) zprav. vlasy soubor těchto útvarů“¹ Obdobně zní i definice v SSJČ: „Jemný, velmi tenký a dlouze protáhlý útvar vyrůstající z pokožky na lidské hlavě; mn. vlasy (kniž. a bás. vlas Něm., Ner., Vrchl. aj.) soubor těchto útvarů.“² Jak můžeme vidět, autoři obou slovníků se v definici významu slova *vlas* shodují. *Vlas* je podle nich útvar vyrůstající z kůže na hlavě, soubor těchto útvarů se pak označuje jako vlasy.

Jak vzniklo označení *vlasy*, nám objasní etymologické slovníky. Podle etymologického slovníku V. Machka je slovo slovanského původu (obdobně v polštině je ekvivalent *włos*, v ruštině *włos* apod.), vychází z praslovanského označení *volъъ*, které vychází již z indoevropského prazákladu znamenajícího výhonek, mladá větev. Podobné označení může najít i v avestánštině, v níž *varḍsa* představuje vlas, chlup.³ Označení *volъъ* s významem výhonek, mladá větev má k vlasům jakožto k „útvaram vyrůstajících z hlavy“ vztah nejen na základě vnější, ale i vnitřní podobnosti.

Ve Slovníku českých synonym nenalezneme příliš mnoho synonymických výrazů ke slovu *vlasy*. Je v něm uvedeno pouze označení *kštice*, *pačesy* a expresivní *chlupy*.⁴ Chlupy si však v dnešní době spojujeme spíše s jinými částmi těla než s hlavou (přestože ve skutečnosti jsou vlasy chlupy na hlavě, např. v angličtině slovo *hair* označuje jak vlas, tak i chlup, přičemž se jedná o počítatelné podstatné jméno). Koncept vlasy však může obsahovat i jiná slova než jen vlasy, kštice, pačesy a chlupy.

Do konceptu jistě můžeme zahrnout rovněž deminutiva jako *vlásek*, *vláseček*, dále expresivně lehce pejorativní *deka*, jež označuje husté nepoddajné vlasy. Koncept utváří i typy účesů, tedy to, co s vlasy lze udělat: mikádo, culík, na ježka, cop

1 Slovník spisovné češtiny, s. v. vlas, [cit. dne 3. 4. 2019]. Dostupné online z WWW: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=vlas>>.

2 Slovník současného jazyka českého, s. v. vlas, [cit. dne 3. 4. 2019]. Dostupné online z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=vlas>>.

3 MACHEK, 2010, s. v. vlas.

4 PALA – VŠIANSKÝ, 2008, s. v. vlas (s. 400).

či ohon. Nejčastější slovesa pojící se s vlasy jsou pak *stříhat* a *česat*. Jistou roli hrají i barvy vlasů. Dokonce můžeme říci, že nalezneme i opozitum ke slovu vlasy, a to slovo *pleš*. Toto slovo označuje podle SSČ: „holé místo na hlavě, bez vlasů“.⁵ Dobrovolná pleš, tedy zcela vyholené vlasy, je svým způsobem také typ účesu.

2 Vlasy ve frazeologii a idiomatice

Ustálených slovních spojení týkajících se vlasů nebo slovo *vlasy* přímo obsahující nalezneme několik. Pokusme se tyto frazémy roztřídit do skupin podle jejich významu, přičemž budeme vycházet především z frazémů uvedených ve Slovníku české frazeologie a idiomatiky.

Do první skupiny bychom mohli zařadit frazémy, v nichž je významově profilován vzhled, resp. vlasová úprava. Jde většinou o přirovnání se slovesem *mít*. Sem bychom zařadili frazémy, které se týkají účesů, jako *mít vlasy jako (lví) hřívu*, znamenající „mít husté kvalitní vlasy“, *mít vlasy jako vrabčí hnízdo*, tedy vlasy „neupravené, rozčuchané“, *mít vlasy na ježka*, případně *být ostříhaný na ježka*, značící „krátký účes připomínající podobou ježka“, *mít vlasy (ostříhané) podle hrnce/rendlíku*, ve významu „mít rovný, nevzhledný účes většinou s ofinou“.

Do této skupiny lze zařadit i frazémy vztahující se k barvě vlasů, a to například *havraní vlasy* ve smyslu černé vlasy, ve stejném významu pak existuje frazém *vlasy jako uhel*. Pro označení světlých vlasů lze použít frazém *mít vlasy jako len* nebo pejorativní *mít vlasy jako pochcanou slámu*. Druhý frazém se může vztahovat i ke kvalitě vlasů, a to v negativním smyslu. Pro rezaté vlasy lze použít vyjádření *mít vlasy jako liška*. V české frazeologii nalezneme i ustálená spojení pro označení šedých vlasů, a to *mít vlasy jako stříbro*, pro počínající šediny se používá *mít prokvetlé vlasy*.

Druhou skupinu frazémů bychom mohli vymezit podle toho, že v nich výraz *vlasy/vlasy* svým významem označuje „velmi tenký a jemný útvar...“⁶, přičemž konotuje něco malého, drobného až nepodstatného. Do této skupiny lze zařadit frazémy jako *uniknout jen o vlásek*, *bylo to jen o vlásek*, a to ve smyslu, že výsledek činnosti byl velmi blízko od nezdaru. Obdobně pak funguje frazém *minout něco o vlas*, tedy *minout něco* velice těsně. Ve frazémech *neslevit ani o vlas*, *neustoupit ani o vlas*, vystupují vlasy opět jako něco malého, nepatrného. Vlasy ve smyslu malého, téměř nepatrného detailu se uplatňují i ve frazémech *být na vlas stejný/podobný* či *udělat něco na vlas přesně*.

5 SSČ, s. v. vlas, [cit. dne 3. 4. 2019]. Dostupné online z WWW: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=vlasy>>.

6 Tamtéž.

Třetí skupinu by mohly tvořit frazémy jako *vjet si do vlasů, být si pořád ve vlasech*. Tyto frazémy nesou význam „hádat se, škorpit, vzájemně se osočovat“. Frazém *být si pořád ve vlasech* značí stálé opakování tohoto stavu. Do této skupiny bychom mohli zařadit i frazém *vykárát, vytahat někoho za vlasy* (případně za pačesy), tedy někoho napomenout, pokárat s bolestivým potrestáním. Frazém *tahat někoho za vlasy* však může znamenat i obecně někoho bolestivě trápit. V protikladu k tomuto frazému může do jisté míry stát *nezkřivit někomu ani vlásek*, tedy někomu neublížit, nezranit ho. Zde vlasy znovu vystupují jako okrajová část těla a je zde kladen důraz na to, že nedošlo k újmě ani na takto malé a nepodstatné části lidského těla.

Uvedme ještě jeden poměrně často používaný frazém, a to *být přitážený za vlasy*, jenž označuje něco na první pohled nepravděpodobného, smyšleného či přehnaného. Zde by se opět mohlo narážet na vlasy jako jistou periferní část těla.

3 Vlasy v české kultuře

Než se přesuneme přímo do literatury, povšimněme si, jak je obraz vlasů vnímán v dnešní společnosti. Domníváme se, že *vlasy* jsou dnes chápány jako ozdoba těla, a proto je na jejich vzhled kladen velký důraz, a to především u žen. Dnes nás obklopuje řada reklam zaměřených na různé produkty vylepšující nejen vzhled vlasů, ale např. i jejich kvalitu apod. Zároveň se s barvou vlasů u žen pojí jisté stereotypy, jako jsou blond vlasy. O ženách s blond vlasy bývá často tvrzeno, že nejsou příliš bystré. Na téma blondýnek a jejich inteligence vzniká řada anekdot. Uvedme alespoň jednu: „Potkají se dvě blondýnky a jedna říká druhé: ‚Když uhádneš, kolik mám laků na nehty, tak ti oba dva dám.‘ ‚Tak jo. Pět?‘“⁷

Značně stereotypně se pohlíží na *rzavé vlasy*. Lidem se *rzavými vlasy* jsou často připisovány vlastnosti jako podlost, vypočítavost, vychytralost či rafinovanost. Zmiňme již výše uvedený frazém *mít rzavé vlasy jako liška*. Liška s rezatou srstí mívá v bajkách vlastnosti právě jako vychytralost, podlost apod. To do jisté míry utváří i naši kolektivní představu ohledně panovníka Zikmunda Lucemburského, kterému se přezdívalo Zikmund Liška ryšavá, přičemž si neuvědomujeme, že Zikmund Lucemburský byl jedním z nejúspěšnějších panovníků nejen českých, ale i evropských dějin.

Se zmínkou o Zikmudu Lucemburském jsme se dostali do české historie. Podíváme-li se blíže do kulturní historie, nesmí naši pozornosti uniknout rituál zvaný *postřížiny* neboli *tonzura*. Jak naznačuje sám název, jedná se o rituál spo-

7 Dostupné online z WWW: <<https://ntx.cz/vtipy/o-blondynkach/>> [cit. dne 9. 4. 2019]

jený se stříháním vlasů. Jednalo se o stříhání vlasů na temeni hlavy u příslušníků církevního kléru, kteří přijali kněžské svěcení. Část vlasů v podobě kolečka si nechávali vyholit i řeholníci, zvláště pak benediktýni. Tento rituál není pouze českou kulturní záležitostí, ale podobné obřady najdeme i v kultuře starých Egypťanů či Římanů.⁸

Ve středověku však *postřížiny* neznamenal pouze církevní rituál, neboť se jednalo také o typický školní rituál, při němž se stříhaly vlasy malým chlapcům, kteří nastupovali do katedrální školy.⁹

Pojem *postřížiny* asociuje román Bohumila Hrabala se stejným názvem, případně stejnojmenný film z roku 1980 natočený režisérem Jiřím Menzlem. Hlavní hrdinka vyniká svými krásnými dlouhými vlasy: „Tato kašna a vlasy paní sládkové jsou ozdobou tohoto města.“¹⁰ Do popředí vstupují vlasy jako ozdoba ženského vzhledu, přičemž zde snad i jako určitý symbol maloměsta. Slovo *postřížiny* se v tomto případě ironicky vztahuje k módnímu trendu zkracování délky, vzdálenosti a času. Tomuto trendu podlehne i paní sládková, která si nechá ostříhat vlasy – v tomto momentu se slovo *postřížiny* opět pojí se stříháním vlasů.

Dále se se slovem *postřížiny* ve smyslu stříhání vlasů malým chlapcům vybaví text básně Josefa Kainara *Stříhali do hola malého chlapečka* ze sbírky *Nové mýty*: „Stříhali dohola malého chlapečka / Kadeře padaly k zemi a zmíraly / Kadeře padaly jak růže do hrobu / Železná židle se otáčela // Šedaví pánové v zrcadlech kolem stěn / Jenom se dívali Jenom se dívali / Že už je chlapeček chycen a obelstěn / V té bílé zástěře kolem krku.“¹¹ V této básni znamená stříhání vlasů symbolický konec dětství.

Se stříháním vlasů se v české kultuře, dnes už v české kulturní historii, pojí i další rituál, a to stříhání vlasů mladým mužům při nástupu do povinné vojenské služby. Tento moment lze také označit za rituál, jelikož se týkal široké vrstvy mladých mužů, kdy nástup na vojnu a s ním spojené stříhání znamenal jakýsi předěl v jejich životě. Stříhání vlasů kvůli vojenské službě ironizuje ve své písni i Jaromír Nohavica: „Když mě brali za vojáka, stříhali mě dohola, já vypadal jsem jako blbec, jak ti všichni dokola.“¹² Přestože dnes již není povinná vojenská služba, příslušníci armádních složek mají zpravidla vlasy stále střižené nakrátko, i když regule pro vzhled účesu jsou již volnější.

Dostali jsme se od postřížin jako středověkého rituálu¹³ až do moderní doby.

8 VONDRUŠKOVÁ, 2012, s. 166.

9 Tamtéž.

10 MENZEL, O. (1980): *Postřížiny*, 0:38:32–0:38:38.

11 KAINAR, 1942, nestr.

12 NOVAVICA, 1999, s. 86.

13 Stříhání vlasů je však zmiňováno už v Bibli, vzpomeňme například příběh o Samsonovi.

Vraťme se však v čase zpět, a to k ústní lidové slovesnosti a k tomu, jak jsou vlasy chápány zde. Budeme vycházet především z ústní lidové slovesnosti sepsané Karlem Jaromírem Erbenem a Boženou Němcovou.

Typickým útvarem lidové slovesnosti jsou pohádky a hned v několika z nich jsou vlasy významným motivem. Takovými jsou například Erbenovy pohádky Zlatovláska či Tři zlaté vlasy Děda Vševěda. Spojení zlata jakožto drahého kovu a vlasů zde značí jakousi exkluzivitu a výlučnost, případně nedosažitelnost. Zlatovláska je nejkrásnější ze všech dvanácti sester, ne-li nejkrásnější panna na světě, a zlatovlasý Děd Vševěd je dokonce vševidoucí Slunce. Hlavní hrdinové obou pohádek se vydávají na cestu za úkolem, který se zdá nespelnitelný – Jiřík má přivést svému králi Zlatovlásku, Plaváček musí přinést tři zlaté vlasy.¹⁴

Zlaté vlasy v pohádkách Boženy Němcové jsou spojeny s jakousi odměnou pro hlavního hrdinu za jeho skutky. Díky zlatým vlasům se pak hrdinové stávají opět výlučnými – tak je to například v pohádce Divotvorný meč, kdy hlavní hrdina Vojtěch smočí hlavu do studánky na rozkaz své matky, která je zakletá v koně. Zlaté vlasy tedy získává díky své poslušnosti.¹⁵

Jinou roli mají vlasy v pohádce O chytré princezně. Zde jsou vlasy součástí vychytralého plánu princezny, jak obelstít čerta. Do popředí vstupují vlastnosti vlasů, a to především jejich titěrnost, tenkost a křehkost (zároveň i citlivost jedince na vytržení vlasů).¹⁶

To, že vlasy jsou důležitou součástí vzhledu jedince, dokládá i pohádka O Jozovi. V ní si Janek pomocí byliny obarví vlasy dočasně nazeleno, aby potrestal domýšlivou princeznu. Trest spočívá v tom, že se Janek pokouší zdánlivě se zošklivit, aby si ho princezna, která mu zadává nesmyslné úkoly, musela vzít, přestože se jí jeho vizáž nelíbí.¹⁷

Takto bychom mohli pokračovat v rozboru pohádek dále. Ve většině pohádek Boženy Němcové se vlasy objevují jako rys vnější charakteristiky, případně ve frazémeh *rvát si vlasy z hlavy* (škubat si vlasy z hlavy apod.) ve smyslu litovat svých činů, nebo *vlasy vstávaly na hlavě hrůzou* znamenající prožitek velkého strachu.

Zaměříme se ještě na výbor lidové slovesnosti Karla Jaromíra Erbena Prostonárodní české písně a říkadla. I zde vlasy nejčastěji vystupují jako nositel krásy, především u žen: „... jen se vdej, nic nedbej, / dokuds hezká: / přijdou

14 ERBEN, 2011a, s. 5–9, 18–23.

15 NĚMCOVÁ, 2012a, s. 186.

16 Tamtéž, 208–209.

17 Tamtéž, s. 31.

na tě časy, / oblezou ti vlasy; / nic nedbej, jen se vdej, / dokuds hezká!¹⁸ V této básni jsou zdravé vlasy nejen znakem dívčí krásy, ale i mládí.

Erben zde uvádí další tradici spojenou s vlasy, která se také týká žen. Touto tradicí je čepení nevěsty, které spočívá v tom, že se nevěstě vlasy nejprve rozpletou a následně jí jsou vlasy, jako už vdané paní, přikryty čepcem.¹⁹ Erben zde uvádí i několik písní a říkadel spojených s tímto zvykem: „Pře-mý vlásky kadeřavy, / bejvaly jste dycky pěkný. // Dycky pěkně rozčesany, / pentličkama vokrášleny. // Ičko už jste rozpleteny, / kúskem plínků vovázany. (Z Domažlicka)²⁰

V několika písních z různých lokalit země se objevují verše: „Až tady poje-du / naši krajinou, / eště si zpomenu / na svoji milou: / hory a lesy! / má milá, kde jsi? / už mi zavázali / pentličkou vlasy.“²¹ Zde opět narážíme na jednotný účes v případech vojenské služby. Lze pozorovat, že se nejedná o ostříhání nakrát-ko, téměř až dohola, které si s vojenskou službou spojujeme nejčastěji, ale svázání vlasů do copu pomocí stuhy.

Podívejme se i na to, jak se vlasy objevují v autorském díle K. J. Erbena Kytice, která je pro naši kulturu zásadním dílem. V Kytici se vlasy objevují opět převážně ve frazémehch *rvát si (trhat si) vlasy z hlavy, vlasy se ježí (vstávají) hrůzou*,²² o čemž jsme se zmínili již výše v textu u pohádek Boženy Němcové.

Oproti tomu Božena Němcová v Babičce využívá vlasy jako jeden z hlavních rysů vnější charakteristiky postav: „Rýznburský pan myslivec byl zavalitý, červený v tváři, měl malé knírky a byl vždy hezky učešán; pan Beyer měl vlasy rozdělené nad čelem a vzadu visely až přes límec.“²³ Připomeňme, že babička má vlasy „bílé jako sníh“, což evokuje její stáří, ale zároveň její moudrost.²⁴ Zajímavé je pozorovat, že téměř všechny postavy mají vlasy upraveny, zatímco do kontrastu se dostává Viktorka: „Viktorka bývala vždy bledá oči jí svítily jako dva uhly, černé vlasy měla vždy rozčuchány, nikdy neměla pěkné šaty, a nikdy nepromluvila.“²⁵ Svým vzhledem, jehož součástí jsou i rozčuchané tmavé vlasy, jakoby nepatřila do světa Starého bělidla.

Dlouhé tmavé vlasy jsou hlavním rysem vzhledu Kateřiny Horovitzové: „... která měla i ve smrti všechny své vlasy krásné jako hedvábí. Byly opravdu

18 ERBEN, 2011b, s. 777.

19 Tamtéž, s. 925.

20 Tamtéž, s. 925–926.

21 Tamtéž, s. 1257.

22 ERBEN, 2011c, s. 17., 19.

23 NĚMCOVÁ, 2012b, s. 26.

24 Tamtéž, s. 8.

25 Tamtéž, s. 17.

černé jako uhel.²⁶ Svými černými vlasy se Kateřina Horovitzová stává výjimečnou, svými vlasy zaujme nejenom skupiny bohatých židů, ale i nacistické dozorce. Avšak její vlasy jsou zároveň hlavním znakem příslušnosti k židovskému náboženství, židovskému národu. Motiv vlasů je zde velmi dominantní, naráží se i na stříhání pěstěných dlouhých vlasů židovských žen, které jsou potom nacisty dále využívány. Vlasy jsou zde opět znakem ženské krásy.

Symbolem ženského půvabu jsou i v textu písně Marnivá sestřenice: „Měla vlasy samou loknu, jéjeje, / ráno přistoupila k oknu, jéjeje. / Vlasy samou loknu měla / a na nic víc nemyslela/a na nic víc nemyslela, jéjeje.“²⁷ V textu Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra nejsou vlasy vnímány jako jakýsi symbol ženské krásy, ale naráží se zde také na přílišnou péči a zahleděnost do vlastního vzhledu jako důkaz marnivosti. Tím se opět dostáváme až do současnosti, kdy je vzhled vlasů a péče o ně v popředí zájmů nejen dnešních žen, ale i mužů. Vlasy nemusí symbolizovat pouze marnivost, ale účesem lze demonstrovat rovněž svůj světonázor, přičemž dokonce úprava vlasů je leckdy prvním znakem přináležitosti člověka k některé subkultuře.

Výběrově připomeňme, že ve druhé polovině 60. let, a především pak v 70. letech 20. století se v českém prostředí začaly objevovat tzv. „máničky“, tedy mladí muži s dlouhými vlasy (do této skupiny samozřejmě patřily i ženy, ovšem u nich příslušnost k této skupině byla podle účesu hůře určitelná), kteří vyznávali hodnotu undergroundu, a to především hodnotu svobody²⁸. Z toho důvodu se „máničky“ stavěly proti totalitnímu režimu, za což byly režimem stíhány. Můžeme vidět jistou inspiraci americkou beat-generation či hnutím hippies. V 80. a 90. letech pokračovaly nadále hippie účesy v kombinaci se specifickým oblečením, ale objevovaly se i punkeři s typickými barevnými „čírý“ neboli „kohouty“ či první skinheadi s kompletně vyholenými hlavami. I diskotéková mládež měla své specifické účesy – často šlo spíše o kratší vlasy u mužů natužené velkým množstvím gelu.

26 LUSTIG, 1990, s. 1939.

27 SUCHÝ, 1994, s. 88.

28 Mimo české jazykové prostředí, nicméně ještě před změnou režimu tu začal mít silící vliv i film režiséra Miloše Formana *Vlasy*. Jedna z klíčových písní muzikálu, pojmenovaná rovněž *Hair (Vlasy)* kompletuje pojetí dlouhých vlasů jako generační hodnoty a symbolu: *She asks me why / I'm just a hairy guy / I'm hairy noon and night / Hair that's a fright / I'm hairy high and low / Don't ask me why / Don't know / It's not for lack of break / Like the Grateful Dead / Darling / Gimme head with hair / Long beautiful hair / Shining, gleaming, / Streaming, flaxen, waxen / Give me down to there hair / Shoulder length or longer / Here baby, there mama / Everywhere daddy daddy / Hair, hair, hair, hair, hair, hair, hair / Flow it, show it / Long as God can grow it / My hair* (celý text viz <https://textypisni.koule.cz/muzikal-hair/aj/hair/>). Český překlad je ještě explicitnější (první sloka): *Každěj se ptá, proč dlouhý vlasy mám. Já s vlasy vyrůstám, jsou křídla má. Mý háro je mi vším. Ptáte se proč? Nevím. Já kdy se ostříhám, ztrácím sebe sám. Chápej!* (<https://www.karaokearty.cz/texty-pisni/muzikal-hair/dlouhy-vlasy-mam-798807>).

Závěr

Jak můžeme vidět ze stručné analýzy, jsou vlasy v našem obraze světa chápány především jako důležitá, ne-li dominantní součást našeho vzhledu. U žen bývají znakem jejich krásy. S tím souvisí i řada frazémů významově se dotýkajících právě vzhledu vlasů.

Velmi často jsou pak vlasy využívány k vyjádření malého a nepatrného rozdílu, či něčeho okrajového, nebo velmi těsného, což vyplývá z jejich základní slovníkové definice jako jemného a velmi tenkého útvaru.

Důležitost vlasů ve smyslu součásti lidské tělesnosti a pravděpodobně i dotváření lidské identity dokládají některé rituály, jako jsou postřihy, začepení nevěsty nebo vesměs i stříhání rekrutů. Tyto rituály značí zlom v jedincově životě a mohou být chápány jako nový začátek.

Účesem může jedinec vyjadřovat i příslušnost ke skupině, a to nejen v případě zmíněných „mániček“. Jednotícím znakem je právě i vojenský účes, ať už krátký sestřih, nebo zaniklé svazování vlasů stuhou do copu.

Literatura a použité zdroje

- BŘINKOVÁ, L. (2017): Zkoumání etnických stereotypů v českém znakovém jazyce. In: Vaňková, I. – Vodrážková, V. (eds.): *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzita Karlova, s. 209–247.
- ERBEN, K. J. (2011c): *Kytice* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, [cit. dne 9. 4. 2019]. Dostupné z WWW: <<http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/42/kytice.pdf>>.
- ERBEN, K. J. (2011a): *Pohádky* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, [cit. dne 9. 4. 2019] Dostupné z WWW: <<http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/40/47/46/pohadky.pdf>>.
- ERBEN, K. J. (2011b): *Prostonárodní české písně a říkadla* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, [cit. dne 9. 4. 2019]. Dostupné z WWW: <http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/64/89/81/prostonarodni_ceske_pisne_a_rikadla.pdf>.
- JANOVEC, L. – WILDOVÁ, Z. (2016): PRÁCE v českém jazyce a jazykovém obraze světa rodilých mluvčích češtiny. In Bartmiński, J. – Brzozowska, M. – Niewrzegowska-Bartmińska, S.: *Leksykon aksjologiczny Slowian i ich sasiadów*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, s. 129–156.

- KAINAR, J.: *Stríhali do hola malého chlapečka*. In: *Nové mýty, 1942*. [cit dne 9. 4. 2019] Dostupné z WWW: <<http://ld.johanesville.net/kainar-07-nove-myty>>.
- LUSTIG, A. (1990): *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*. Praha: Mladá Fronta.
- MACHEK, V. (2010): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: NLN, s. v. vlas.
- MENZEL, O. (1980): *Postřižiny*.
- NĚMCOVÁ, B. (2012a): *Národní báchorky a pověsti I* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, [cit. dne 9. 4. 2019]. Dostupné z WWW: <http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/34/76/58/narodni_bachorky_a_povesti_I.pdf>.
- NĚMCOVÁ, B. (2012b): *Babička* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, [cit dne 9. 4. 2019]. Dostupné z WWW: <<http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/76/44/babicka.pdf>>.
- NOVAVICA, J. (1999): *Když mě brali za vojáka*. In: Jánský, Petr: *Já písnička. Zpěvník pro žáky základních škol. II. díl*. Cheb: MUSIC CHEB, s. 86.
- PALA, K. – VŠIANSKÝ, J. (2008): *Slovník českých synonym*. Praha: NLN.
- Slovník současného jazyka českého, s. v. vlas*, [cit. dne 3. 4. 2019]. Dostupné z WWW: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=vlasy>.
- Slovník spisovné češtiny*, [cit. dne 3. 4. 2019]. Dostupné z WWW: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=vlas>>.
- Slovník současné češtiny*, Brno: Lingea, s. r. o., 2011.
- SUCHÝ, J. (1994): *Marnivá sestřenice*. In: Jánský, Petr: *Já písnička. Zpěvník pro žáky základních škol. I. díl*. Cheb: MUSIC CHEB, s. 88.
- VAŇKOVÁ, I. (2012): *DŮM i DOMOV v češskoj jazykovej 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.
- VONDRUŠKOVÁ, A. (2012): *Jařmo, parkán, trdlice aneb výkladový slovník historických pojmů, které upadají v zapomnění*. Praha: Grada Publishing. <https://ntx.cz/vtipy/o-blondynkach/> [cit. dne 9. 4. 2019]

VOUSY V ČESKÉM JAZYKOVÉM OBRAZU SVĚTA

Beard in the Czech Linguistic Picture of the World

Juda Kaleta

Abstrakt: Tato práce se zabývá otázkou, jakým způsobem se na základě jazykového obrazu světa vytváří představa o člověku podle toho, zda nosí vousy. Na základě analýzy vybraných textových zdrojů (lidové i populární písně 20. století, díla významných českých spisovatelů) jsou popsány významy, které tento koncept může v příslušných situacích nést.

Klíčová slova: jazykový obraz světa; lidová píseň; populární píseň; vousy

Abstract: The text answers the question of how the image of a man is affected depending on having a beard or not. Based on the analysis of selected text sources (folk, and popular songs of the 20th century, writings of significant Czech authors), we describe the meanings of this concept in different situations.

Keywords: linguistic picture of the world; folk song; popular song; beard

Vousy, podobně jako vlasy, podléhají častým módním trendům, jejich společenský význam se v průběhu času zásadně proměňoval a s jejich nošením či nenošením se pojí řada stereotypů. Je proto zajímavé sledovat, jak se tento socio-kulturní fenomén odráží v jazykovém obrazu světa. Předmětem našeho příspěvku bude sledovat, jakým způsobem jsou vousy pojímány v českém jazykovém kontextu, s jakými konotacemi se nejčastěji pojí a jak charakterizují své nositele.

Za zdroj dat poslouží kromě výkladových, frazeologických a synonymických slovníků a českého jazykového korpusu hlavně písňová tvorba – a to jak lidová (Katalog lidové písně, dále citováno jako KLP), tak i texty populárních písní 20. století (Velký zpěvník, dále citováno jako VZ). Tyto prameny budou doplněny o vybraná díla významných českých spisovatelů (Hrubín, Čapek).

1 Data systémová

Slovo *vous* má ve výkladových slovnících obvykle dva základní významy. Jde o *silný chlup na tvářích, bradě, pod nose* (*u mužů*) a o *soubor těchto chlupů* (SSČ). V přeneseném významu označuje *vous* i obdobné chlupy či výrůstky u zvířat (*chlup u úst někt. živočichů spojený se smyslovým (hmatovým) ústrojím, měkký kožní výrůstek u úst ryb (hmatové a chuťové ústrojí)* – SSJČ).

Pro dubletu *vous – fous* ve významu porostu tváře platí, že tvar *vous* převažuje v psaném jazyce, *fous* naopak v mluvených projevech (Cvrček, 2011). Varianta *fous* se častěji objevuje ve frazeologických jednotkách, a to ve spojeních *o fous* (o málo, o kousek), *na fous* (s naprostou přesností), (*bručet, mumlat, skuhrat*) *pod fousy* (většinou se nespokojeně k něčemu vyjadřovat tak, aby to nebylo příliš slyšet), *strkat (do něčeho) fousy* (plést se do něčeho, motat se do něčeho), *nejít pod fousy* (nelíbit se), (*je to*) *fousaté* (staré, např. o vtipu), řídčejí také *práskat fousy* (zlobit se), *utřít fousy* (být oklamán, podveden), *rvát si fousy* (být zoufalý).

Lze konstatovat, že ve frazeologických spojeních nesou *vousy* dva základní významy. Prvním z nich je malé až zanedbatelné množství (případně velikost), druhý přidává negativní příznak k činnosti původce děje.

Pro *vousy* existuje řada synonym, které obvykle blíže upřesňují jejich délku (*strniště, plnovous*), kvalitu (*chmýří, štětiny*), místo na tváři (*brada/bradka, licousy, knír/knírek, muška*). Nejčastějšími kolokacemi bývá přídavné jméno upřesňující barvu (*prošedivělý v., bílý v., šedivý v., zrzavý v.*), délku (*dlouhý v., zastřižený v., vlající v.*) nebo kvalitu (*mužný v., řídký v., pěstěný v., hustý v., mohutný v., rozčuchaný v.*). Dále se s tímto lexémem pojí slovesa, která buď označují upravování vousů (*holit v., česat v., zastříhnout v.*), proces růstu (*zarůstat v., pěstovat v.*), nebo manipulaci s nimi, a to obvykle rukou (*hladit si v., drbat si v., prohrábnout si v.*). Z podstatných jmen se s *vousy* pojí především označení nositelů (*vousáč, bradáč, nebo naopak holobrádek*) a nástroje pro úpravu (*břitva, žiletka, holicí strojek, hřeben, pěna na holení, štětka* atp.).

2 Vousy jako symbol plynutí času

Mužský porost tváře funguje v jazyce jako jeden ze způsobů, jímž lze periodizovat lidský život. Děťství se spojuje s hladkou tváří, naivitou a čistotou. Do „bezvousé“ etapy života jsou zasazovány vzpomínky, první naděje a životní představy („*už co nezralý bezvousý muž / já v představách slýchával tuš, / a sníval o varietě*“,

VZ, *Eskamotér*). Zároveň však hladká tvář může být vnímána negativně — *holobrádkem* je označen *mladý nezkušený muž* (SSČ).

Období dospívání se vyznačuje určitým přechodovým rituálem – okamžikem, kdy se mladý muž poprvé začne holit. Tento rituál silně souvisí s rolí otce, který na jednu stranu uvádí svého syna mezi muže, na druhou stranu si uvědomuje to, že nová generace vstupuje na jeho místo, a to často spolu se změnami, kterým už otec nerozumí: „*je mne víc / o den, kdy se můj synek poprvé / bude holit a já mu nenabrousím břitvu, / ani mu neukážu, jak ji přiložit k tváři, / bude mu k smíchu taková stará věc, / jako je břitva, ale budu blaženě / naslouchat, jak mu na hladkých hubených lících // jako čmelák bzučí elektrický strojek, / už navždy jist, že ho ani nenapadne / říci si o břitvu (v břitvě bude stále / něco z vraždy), a za toho bzučení / můj synek, jako jsem kdysi vstoupil já, / vstoupí mezi dospělé, kteří dosud mají / srst po pradávných předcích*“ (Hrubín, 1964).

Zároveň je počátek rašení vousů kladen do souvislosti s pohlavní dospělostí a prvními vážnými vztahy („*Až ti vousy vyraší a zapálej se lýtka, / s dívkou se oženíš, bude svatba, pitka.*“ , VZ, Wirth, *Kamarádi od vody*). Zvýšený zájem o druhé pohlaví může být vnímán v době před začátkem růstu vousů jako předčasný („*Ještě dřív než měl jsem fousy / za holkami jsem brouzil*“ , VZ, F. Nedvěd, *Poprvé sám*).

Pokud ani ve zralém věku muži vousy nerostou, může to být vnímáno negativně jako znak nedospělosti („*Předávku mám benjamínek, nemám vousy, ani knírek.*“ , VZ, Podaný, *Banjo Benjamínek*). Naopak hustý porost tváře bývá spojován s maskulinitou a sexuální přitažlivostí („*To mě hněte lidé drazí, řekla, jděte, vždyť vám schází / mužný vous, ten mužný vous / prý touhou všech žen je mužný vous*“ , VZ, Drobný, *Mužný vous*). Každodenní holení se stává nástrojem, jak vyjádřit cykličnost všedního dne, stejně jako znamením uplývajícího času („*Devět roků čekám, až se objeví, / den co den si holím fousy rezavý.*“ , VZ, *Cumberland-driver*), případně i marnosti lidského počínání („*V nebi všichni svatí fousatí, / mně mezi fousaté posadí, / budem pak fousy zdravít ty, co si / užívají věčné holení na věčnosti*“ , VZ, *Fousy*). Stáří počíná tím, že vousy (stejně jako vlasy) začínou postupně ztrácet svou barvu, šedivět a přecházet až doběla („*Jednou mně mé fousy zešednou, / budou se fousit chůzi šoulavou*“ , VZ, *Fousy*). To může být vnímáno jak pozitivně jako znak moudrosti a zkušenosti („*Haló, pane, vy s šedivými fousy. / Jak poznat nepoznané, jak štěstí nevytrousit?*“ , VZ, Klus, *Do nebe*), tak i negativně jako připomínka lidské pomíjivosti („*Moje štětka na holení pelichá / a šediví můj vous, / naděje, že se to změní, je lichá, / lámu, co jsem kdysi zkous.*“ , VZ, Uhlíř, *Dědečku neskuhrej*). Zároveň se však často připomíná, že ani šedivé vousy a s nimi spojené stáří nemusí být nutně zárukou moudrosti („*Je to stejný, ajť jseš jinoch nebo kmet, / ani fousy nejsou dobrej štít, / buďsi silnej, stejně nevobrátiš svět*“ , VZ, Daněk,

Miserable). Pokud jsou vzhledem k sexuální přitažlivosti vousy ve středním věku vnímány spíše pozitivně jako symbol mužnosti, ve stáří dochází k posunu k negativnějším konotacím („*Tak se má starej / při mladej ženě: / ona se na něj / nic nezasměje. // On se k ní tlačí, / ona se mračí: / Vari ode mne, / starej fousáči!*“, KLP, Erben 3/184).

3 Vousy jako symbol společenského postavení

Kromě přirozeného životního přelomu v okamžiku, kdy vousy začnou poprvé rašit, může jít i o záměrnou změnu, při níž dosud hladce oholený muž začíná zarůstat. Hladce oholená tvář je spojena se seriózností, spolehlivostí a stabilním společenským postavením. Rozhodnutí pěstovat vousy tedy naopak odráží určitý projev nekonformity a společenského vzdoru. Často tato proměna souvisí s dalšími změnami v životě, k nimž jedinec dospěje. („*Tati nebreč, dí dcerka mu, / vzchop se, neboj se mámy, / housle vem, fousy narůst nech / a můžeš do světa s námi. // A tak jdou cestou necestou, / děsí báby a strejdy, / dva pěkní zarostlí cikáni / a jedna půvabná lady.*“, VZ, *Cikán*). Ne vždy musí jít o dobrovolné rozhodnutí – stejně tak se jedinec může vydat na nebezpečnou cestu z povinnosti a útrapy a obtížnost putování se projeví v zanedbávání zevnějšku („*Břítvu nech doma, do tváře se radši neděvej, / až přijdeš, budeš zarostlej a taky šedivej*“, VZ, *Kalifornané*).

To, že zarůstání muže vousem bývá vnímáno jako vyčlenění se ze společnosti, patrně souvisí s tím, že nepěstěný plnovous je jedním z typických znaků lidí na okraji společnosti: bezdomovců („*Fousatej pobuda u cesty v širáku / na malej ohníček přikládá chrastí*“, VZ, *Luftáci*), tuláků („*Toulal jsem se čtrnáct dní cestou necestou / a tak nějak mi uniklo, že vousy mi rostou*“, VZ, *Pravda, Angrešt*), potulných muzikantů („*Mezi námi často jezdíval a pěkný písň hrál / a jeho fousy cikánský mu vítr hladíval*“, VZ, *Ryvola, Píseň poslední jistoty*), dobrodruhů („*Sejdeme se spolu / na Severním pólu, / těžko dám ti radu, / co na zmrzlou bradu. / Upadne ti zřejmě, / fousatá je stejně*“, VZ, *Mládek, Na Severním pólu*) a námořníků („*Eman to byl mořskej stařec, vlasy, vousy měl bílý, / koukal jak se z moře kouří, jak se dělaj bubliny.*“, VZ, *Eman*; „*Trojstěžník Mary Jane, / posádka beze změn / žízeň co postrádá slov / Polární záře, / zarostlý tváře, / rampouchy zvoní jak kov.*“, VZ, *Mary Jane*).

Poněkud jiné významové konotace mají vousy u vojáků. Zde jde historicky primárně o pěstění vous, a to především v podobě knírku, který je symbolem významného společenského postavení a tak trochu součástí uniformy. Vousy jsou vnímány jako přitažlivý prvek pro dívky („*Ráda, ráda, / ráda bych se vdávala: /*

vzala bych si husara / s zrzavejma fousama.“, KLP, Erben 2/730) a jejich upravenost jako součást armádní mentality („*Tou Putimskou branou šel voják s pannou / na ramenou hvězdičky / vousy měl jak jehly, ani se mu nehly / když jí dával hubičky*“, VZ, *Putimská brána*). Tento rys, který stále přetrvává v lidové slovesnosti, se však proměňuje – pěstěný vous se stává spíše symbolem vojenské ješitnosti a pýchy („*Vpředu jede nákej generál, / vypadá jak bečka piva, fousy jako král, / ten si jistě, když jde večer spát, / musí ty své fousy vždycky do futrálu dát.*“, VZ, Daněk, *Bitva u New Orleansu*). Řadoví vojáci oproti tomu musejí být hladce oholení, často proti své vůli. V opačném případě jde opět o projev vyčlenění ze společnosti a náročných podmínek spojených s válkou („*Míříme na sebe, míříme já a ty, / ospalí, žízniví, hladoví, vousatí*“, VZ, Nohavica, *Krajina po bitvě*).

Mužský porost tváře nese výrazné náboženské konotace – vousy mohou charakterizovat příslušníky mnišských řádů („*Náš starej kapucín / má dlouhý fousy: / Vávra je pucuje, / nůž na ně brousí.*“, KLP, Erben 5/002), poustevníky, proroky atd. Zcela neodmyslitelně je spojen s osobami židovského vyznání, jejichž obraz v jazyce by však byl svým rozsahem na samostatnou studii. Zajímavou otázkou by bylo, do jaké míry se tento obraz v současnosti přenáší na muslimy.

4 Vousy jako znak osobnosti

Přestože jsou vousy většinou spojovány s vrstvami na okraji společnosti, jejich upravená podoba může zcela opačně souviset s aktuálními módními trendy („*Nad kávu usedám, přemýšlím, co si dám / v kavárně Slávii, když víno popíjí / elegán vousatý, má kožeňák na paty / teď ke mně si sedá, hm je sám*“, VZ, *Kavárna Slavia*). Podobně pozitivně jsou vousy vnímány i ve spojení se slavnými jedinci – často právě ony tvoří jeden z nezaměnitelných rysů dotyčného člověka („*Vous, jenž mi daroval Jan Werich, / nesahej kluku na ten knír, / já tu nejsem pro plezýr, suvenýr, suvenýr.*“, VZ, Matuška, *Suvenýr*). Lze nalézt celou řadu postav, které jsou s určitým typem vousů neodmyslitelně spojovány – a to jak historických (František Josef I., Vilém II., A. Hitler, K. Marx a další), tak i fiktivních (Hercule Poirot, Gandalf, d'Artagnan). Většinou je nemyslitelné se podobné ozdoby vzdát – zde může kromě osobní výjimečnosti přetrvávat v podvědomí i řada židovsko-křesťanských představ o potupení (srov. 2. Samuelova 10). Vousy jsou jednoznačným atributem i pro řadu světců („*Josef obchází, hladí si fousy, / noc je tichá, mráz nevadí, / andělé si v nebi po svém hvízdají.*“, VZ, Hutka, *Ježíšek*; „*Ještě fousy mitru a plášť / Přišel Mikuláš*“, VZ, Redl, *Sto barevných slov*, „*Než mu to dovolí ten fousatý pán, / co si nás prohlíží od nebeských bran*“, VZ, Brož, *Netrap se*).

5 Vousy a ženy

Až doposud byla řeč výhradně o vousech u mužů. Svěbytnou část jazykového obrazu však tvoří porost tváře i ve spojitosti se ženami. Je nepřekvapivě vnímán jako něco neobvyklého a nepatřičného, někdy i podezřelého — jako například v lidové písni o uherském králi, který si v převleku za ženu vyprosí nocleh, aby následně znásilnil pannu Kateřinu („*Ach, tatíčku můj rozmilý! / nic rni se paní nelíbí: / Jak živa jsem neviděla, / aby paní vousy měla!*“, KLP, Erben 7/018; stejný syžet, ale odlišné zpracování KLP, Sušil 0223).

Vousy jsou spojovány především se staršími ženami, případně ženami na okraji společnosti, které nedbají o svůj zjev („*Já jsem ten principál / a se mnou dneska k vám pouť přijela / fousatá žena prach už utřela / a ,Škoda lásky' zvesela*“, VZ, Radůza, *Oh, madame*). Jen výjimečně tvoří porost tváře součást svérázné ženské osobnosti, kdy je vnímán spíše pozitivně jako cosi výstředního a ozvláštňujícího („*Kdo si zuby čistí Sidolem / a revma léčí Dynolem / kdo vousy má jak starej pán / a na prsou je tetován*“, VZ, *Teta Anna*).

Velmi zřídka a výhradně v souvislosti s exotickými zeměmi a cizokrajnými ženami může být jemné ochmýření tváře považováno za symbol krásy. („*Do pokoje vešla dívka v bílých šatech. [...] Tváří se kostnatější a hranatější, než je, chce vypadat anglicky; přitom bledě olivová a černá jako smola, srostlé obočí a pod nosem chmýří, pravá a dobrá Kubánka.*“, Čapek 2017, s. 98).

6 Závěr

Na základě shromážděného podkladového materiálu se ukazuje, že mužský porost tváře může v jazyce sloužit k vyjádření několika základních významů. Prvním z nich jsou ustálená slovní spojení, která obvykle nesou spíše záporné konotace. Za druhé vousy charakterizují určité životní etapy, jež jsou zároveň pevně spojeny s povahovými a osobnostními vlastnostmi. Proměna podoby mužské tváře, ať už samovolná nebo záměrná, znamená zároveň významný předěl v životě.

Dále lze tvrdit, že vousy tvoří pevný znak určitých společenských skupin, a to napříč společenským žebříčkem od nejnižších vrstev (bezdromovci, tuláci, dobrodruzi) přes některá povolání a profese (vojáci) až po společenskou elitu (šlechta, panovníci, politici). S některými osobnostmi může být tvar jejich vousu spojen tak pevně, že zde dochází k synekdochické zaměnitelnosti.

Obecně lze konstatovat, že v jazyce slouží vousy jako určitá zkratka, která

v daném kontextu nabývá pevně daných a nezaměnitelných významů, jejichž škála je poměrně široká. Lze tak naznačit povahové vlastnosti nositele, společenské zařazení, zaměstnání, životní postoje atd. Zároveň platí, že tyto významy jsou poměrně stabilní v čase, neboť odráží pouze dlouhodobé společenské trendy (např. změnu podoby a postavení vojáka), nikoli aktuální módní vlny.

Literatura a použité zdroje

CVRČEK, V. – VONDŘIČKA, P. (2011): *SyD – korpusový průzkum variant*.

Praha: FF UK. Dostupné na <http://syd.korpus.cz>.

CVRČEK, V. – VONDŘIČKA, P. (2011): *Výzkum variability v korpusech češtiny*.

In: František Čermák (ed.): *Korpusová lingvistika Praha 2011. 2. Výzkum a výstavba korpusů*. NLN, Praha, s. 184–195.

ČAPEK, K. (2017): *Povětroň*. Praha: Městská knihovna v Praze.

ČERMÁK, F. a kol. (2009–2016): *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1–5*.

Praha: Leda.

HRUBÍN, F. (1964): *Romance pro křídlovku*. Praha: Československý spisovatel.

KOLÁČEK, J. (2019): *Katalog lidové písně*. Dostupné na <http://folksong.eu/>.

(Cit. 13. 6. 2019)

REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.

(2019): *Velký zpěvník*. Dostupné na <http://velkyzpevník.cz/>. (Cit. 13.6.2019)

Ústav pro jazyk český (2019): *Internetová jazyková příručka*. Dostupné na <http://prirucka.ujc.cas.cz>. (Cit. 13.6.2019)

PROMĚNY LEXIKÁLNÍHO VÝZNAMU NA PŘÍKLADU SLOVA „ROZŠAFNÝ“

Changes in the Semantics of the Lexical Items on the Example of the Word „Rozšafný“

Jana Kovářová

Abstrakt: Lexikální vrstva představuje nejrychleji se měnící složku jazyka. Dynamika lexikálních změn odpovídá proměnám skutečnosti, společenským a politickým vlivům nejazykovým i jazykovým. Výskyt nových lexikálních forem v závislosti na nových skutečnostech pozoruje i běžný uživatel jazyka. Méně zřetelné navenek jsou změny a posuny lexikálních významů. Příspěvek se zaměřuje na proměny v pojmové složce lexikálního významu, a to především v denotativní vrstvě, okrajově jsou zmíněny i související změny ve vrstvě kolokační. Jako příklad lexikální jednotky, u níž se během několika desetiletí radikálně a zároveň nepozorovaně změnilo její chápání a potažmo i užívání, uvedeme slovo rozšafný. Toto slovo uvádějí všechny naše základní slovníky včetně Slovníku spisovné češtiny, nenachází se tedy zcela na periférii slovní zásoby; přesto se jeho slovníky uváděný význam velmi liší od toho, jak jej chápou sami uživatelé. Příspěvek využívá údaje z Českého národního korpusu a porovnává je s výsledky výzkumného šetření mezi vysokoškolskými studenty.

Klíčová slova: lexikální sémantika; korpus; historická sémantika; centrum a periferie

Abstract: The lexicon is the fastest changing component of a language. The dynamics of lexical change correspond to changes in reality and to social and political, both non-linguistic and linguistic, influences. Even the every-day language user can observe the emergence of new lexical forms in relation to newly emerging facts and developments. However, the changes and shifts in the semantics of the lexical items are more subtle. The article focuses mainly on changes in the denotative meaning, and related connotative changes are also mentioned. As an example of a lexical item whose understanding and usage have altered radically over the course of several decades the word

„rozšafný“ has been chosen. The word appears in all core Czech dictionaries; therefore, it cannot be considered to be exclusively on the periphery of the language. Despite this, the meaning of the word given by the dictionaries is very different from the understanding of the word prevalent among language users. The article employs the Czech National Corpus data and compares them with the results of a research survey among university students.

Keywords: lexical semantics; corpus; diachronic semantics; centre and periphery

Sémantiku nových či neznámých lexikálních jednotek vyvozují recipienti do značné míry z kontextu, zároveň ovšem vycházejí i ze své dosavadní jazykové zkušenosti. Rodilí mluvčí jsou od dětství vystavováni souvislým promluvám, a nedostane-li se jim explicitního vysvětlení, význam velké části lexikální zásoby induktivně odvozují právě z kontextu, jak jazykového, tak i situačního, společenského aj. (tak tomu ostatně je i při učení se cizím jazykům). Čím blíže je lexikální jednotka centru slovní zásoby, tím vyšší je pravděpodobnost, že si uživatel její význam odvodí správně. Naopak u lexikálních jednotek na periférii existuje riziko, že vzhledem k jejich příznakovosti, nízké frekvenci či specifickému kontextu dojde při interpretaci významu k sémantickému posunu, či dokonce omylu.

Na základě svých pedagogických zkušeností se domníváme, že lexikální významy¹ nezanedbatelného procenta synchronní² (relativně stabilní) slovní zásoby jsou pro značnou část populace nejasné, těžko definovatelné až amorfní. Rozhodně tím nemyslíme rodilé mluvčí s pouze základním vzděláním, s tímto jevem jsme se mnohokrát setkali u středoškolských a vysokoškolských studentů. Tento názor utvrzuje – zejména v žurnalistických textech – i častý výskyt lexémů³ evidentně užitých ve významu, který nekoresponduje s jejich slovníkovou definicí.

Ukazuje se, že mezi vysokoškolskými studenty se mezi významově těžko uchopitelné lexémy řadí například *zahálka*, *rozšafný*, *neduh*, *rozmarilý*,

1 Myslíme tím zde zejména denotativní vrstvu významu, okrajově i konotativní a kolokační – v podstatě ty významy, které zahrnuje tradiční lexikografická definice. Více ke složkám lexikálního významu Čermák, 2010, s. 48-52, Čermák, 2011, s. 224-225 a Čermák, Filipec, 1985, s. 49-50).

2 Do synchronní slovní zásoby počítáme i slova klasifikovaná v našich slovnících jako zastaralá, nepočítáme však archaismy a výrazy úzce stylové, regionálně, sociálně atd. zaměřené (např. poetismy, neologismy, nářeční výrazy apod.).

3 Máme na mysli slova autosémantická.

rozšafný či *rozšafnost*. Podíváme-li se na relativní četnost zmíněných lexémů do korpusu (syn2015)⁴ (viz tab. 1), zjistíme, že se pohybuje od 0,16 i.p.m.⁵ (*rozšafný*) po 3,5 i.p.m. (*neduh*), což ukazuje, že se jedná o slova poměrně řídká⁶, nicméně až na slovo *rozšafný* se všechna vyskytují ve všech našich základních slovnících včetně Slovníku spisovné češtiny⁷ (dále SSČ).

Tab. 1 Četnost výskytu vybraných lexémů podle korpusu syn2015

| | typ dotazu | absolutní výskyt | i.p.m. |
|------------|------------|------------------|--------|
| Zahálka | lemma | 78 | 0,65 |
| Rozšafný | rozšafn.* | 115 | 0,95 |
| Neduh | lemma | 423 | 3,5 |
| Rozmařilý | rozmařil.* | 201 | 1,66 |
| Rozšafný | rozšafn.* | 19 | 0,16 |
| Rozšafnost | rozšafn.* | 78 | 0,65 |

V následujícím textu se zaměříme na jedno ze zmíněných slov, a sice adjektivum *rozšafný*.⁸ Na jedné straně nás zajímalo současné vnímání sémantiky slova, tj. šíře a množství významů připisovaných v současnosti danému slovu rodilými mluvčími. Na straně druhé jsme se chtěli pokusit přesněji určit, kdy nastal zásadní významový posun, při němž došlo k tomu, že se lexikální význam (jak jej

4 Jedná se o referenční reprezentativní korpus současného psaného jazyka, jenž je součástí Českého národního korpusu. Převažují v něm texty z let 2010–2014. Velikost korpusu je 100 miliónů tokenů (tj. textových slov).

5 I.p.m. (popř. p.p.m.) vyjadřuje průměrný počet výskytů v „průměrném“ hypotetickém textu o délce 1 milion slov.

6 Pro představu (namátkový výběr): *hypotéka* = 14,35 i.p.m., *mísa* = 22,61 i.p.m., *zlotřilý* (*zlotřil.**) = 0,63 i.p.m., *cílevědomý* (*cílevědom.**) = 5,38 i.p.m., *zlomyslný* (*zlomysln.**) = 6,14 i.p.m.

7 SSČ, rozsahem nejmenší z nich, obsahuje pouze cca 50 000 hesel, což se zhruba rovná pasivní slovní zásobě středoškoláka (jak uvádí samotný slovník). Jsme si samozřejmě vědomi toho, že průměrná slovní zásoba se přesně nekryje s obsahem slovníku, nicméně fakt, že je lexém v SSČ uveden, jistě vodítko ohledně jeho pozice na ose centrum – periferie slovní zásoby poskytuje.

8 Do korpusového šetření jsme zahrnuli i deadjektivní adverbium a substantivum (*rozšafně*, *rozšafnost*), protože máme za to, že rozumí-li mluvčí sémanticky nosné části *rozšafn-*, rozumí automaticky i oběma dalším uvedeným lexémům. Sekundárním důvodem byl i vyšší počet vyhledaných případů, a tedy širší základ pro analýzu.

chápu mluvčí a recipienti) slova radikálně odklonil od významu definovaného ve slovníku.

Jak již bylo naznačeno výše, slovo *rozšafný* (vč. *rozšafně*, *rozšafnost*) se vyskytuje ve všech našich základních slovnících. Porovnáme-li slovníkové definice mezi sebou, zjistíme, že u nich dochází k mírným významovým posunům:

- **Česko-německý slovník (Josef Jugmann)** 1. opatrný, moudrý, prozřeteltný; 2. počestný
- **Příruční slovník jazyka českého** (dále PSJČ) *poněk. zast. a ob.* 1. uvážlivě, usedle prozíravý, rozmyslný; 2. svědčící o uvážlivé, usedlé prozíravosti, rozmyslnosti
- **Slovník spisovného jazyka českého** (dále SSJČ) *poněk. zast.* 1. uvážlivě rozmyslný; prozíravý, uvážlivý, moudrý; 2. svědčící o uvážlivé rozmyslnosti, vycházející z ní; moudrý *poněk. hanl.* usedle rozumářský
- **SSČ** uvážlivý, moudrý

Jugmannem uvedené významy „opatrný“ a „počestný“ již později nejsou zmiňovány, v PSJČ přibývá rys *usedlosti* a v SSJČ i hanlivý význam.

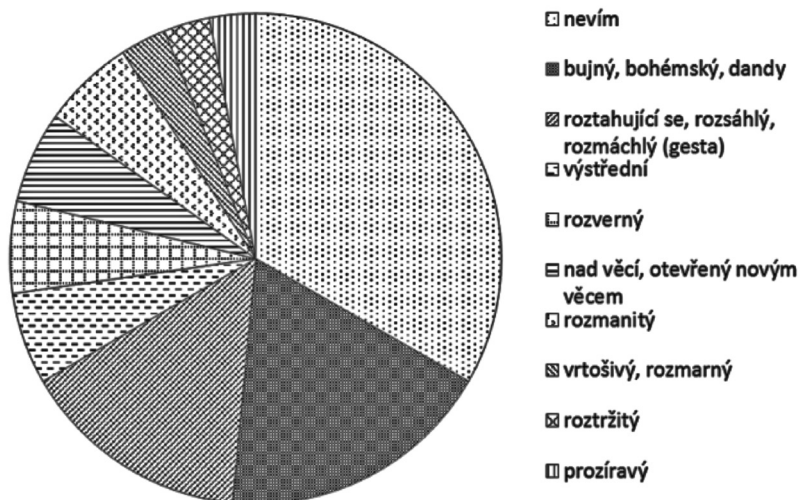
Při odpovědi na první otázku ohledně vnímání lexikálního významu jsme se rozhodli použít dotazníkové šetření mezi vysokoškolskými studenty, konkrétně se jednalo o studenty Fakulty jaderné a fyzikálně inženýrské ČVUT (dále FJFI ČVUT), tedy studenty matematicko-fyzikálně orientované; studenty bohemistiky na Pedagogické fakultě UK (dále PeF UK) a studenty učitelství 1. stupně na téže fakultě. Výsledky šetření jsme poté porovnali s daty dostupnými prostřednictvím Českého národního korpusu (dále ČNK).

Studenti dostali za úkol definovat svými slovy lexém *rozšafný*, slovo bylo ovšem zadáno samostatně, respondenti tedy nemohli význam vyvodit z bezprostředního kontextu.⁹

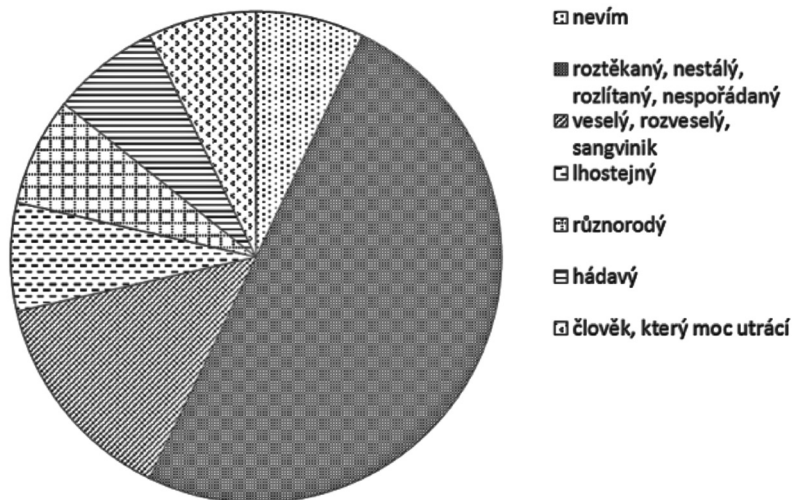
Výsledky dotazníkového šetření přibližující následující grafy:

9 Důvod je nasnadě, nechtěli jsme studenty nijak ovlivnit, ať již kontextem odpovídajícím slovníku nebo naopak.

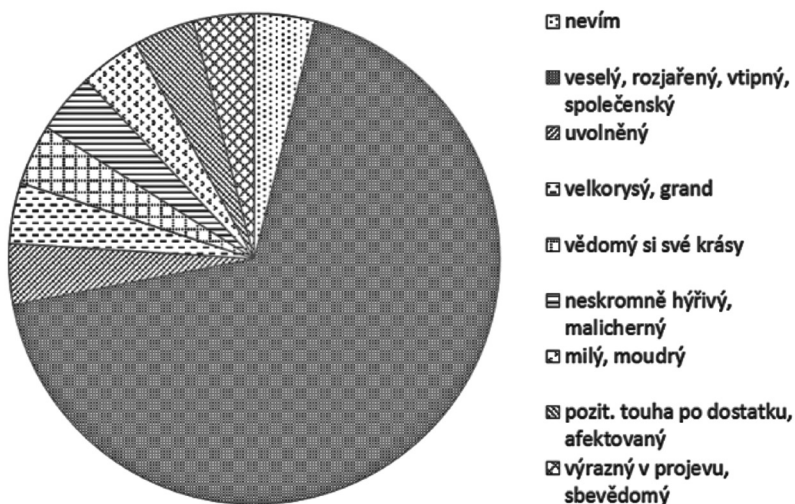
Graf 1 Definice slova rozšafný uvedené studenty FJFI ČVUT



Graf 2 Definice slova rozšafný uvedené studenty bohemistiky na PedF UK



Graf 3 Definice slova rozšafný uvedené studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK



Jak je vidět, nejčastěji přiznávali neznalost významu studenti ČVUT (třetina respondentů z této skupiny). Stejná skupina se ve svém chápání slova také nejvíce různila, ani jeden z uváděných významů výrazně nedominoval. Naopak nehomogenněji působí skupina studentů učitelství pro 1. stupeň, ovšem význam, na němž se dvě třetiny z nich shodly, je diametrálně odlišný od „slovníkového“ významu. Ve skupině bohemistů dominoval význam s negativním zabarvením: *roztěkaný, nestálý, rozlitaný, nespořádaný*. V absolutních číslech (tj. v součtu výpočtů všech tří skupin) ovšem vítězí význam, který lze zhruba vyjádřit jako *veselý, rozverný*.

V dotaznících se ukázalo, že studenti ve svých definicích často volili jakožto synonyma lexémy s prefixem *roz-*. Ze šetření vyplynul ještě jeden poznatek, a to, že respondenti si nejsou jisti významem ani u dalších adjektiv¹⁰ (např. v jedné z odpovědí se klade rovnítko mezi *neskromně hýřivý* a *malicherný*, v jiné odpovědi je *pozitivní touha po dostatku* synonymem adjektiva *afektovaný*).¹¹ Je ovšem

¹⁰ Tato neznalost se v daném vzorku neprokázala u studentů bohemistiky.

¹¹ Dále se např. ukazuje neznalost rozdílu mezi *roztěkaný* a *rozverný*, *rozmáchlý* a *éterický* apod.

třeba poctivě přiznat, že skupiny respondentů nebyly příliš velké¹² a nelze o nich mluvit jako o reprezentativních vzorcích; přesto se však domníváme, že výsledky jasně ukazují současný trend, tedy naprostý odklon od významu uvedeného u slova *rozšafný* ve slovníku.¹³ Co je důvodem stavu, kdy se zneprůhledňuje význam méně častých lexikálních jednotek, se odvažujeme pouze dohadovat. Lze se domnívat, že jednou z příčin je nižší míra četby dnešních mladých lidí, ovšem, jak dále z našeho šetření vyplývá (viz níže), nemusí to být příčina přímá; dokonce se může jednat o opak.

Při svém korpusovém šetření jsme vycházeli z korpusu syn2015 a z korpusu psané publicistiky syn2013pub.¹⁴ U korpusu syn2015 jsme pracovali se všemi vyhledanými případy, tj. se 115 případy užití slova *rozšafný*. Každý jednotlivý výskyt jsme posoudili v nejširším možném kontextu¹⁵ a poté zařadili do jedné ze tří vytyčených skupin, pracovních nazvaných: 1. slovníkový význam, 2. hanlivý význam dle SSJČ a 3. neslovníkový význam. V nejednoznačných případech¹⁶ jsme se přiklonili k tomu, že se jedná o „slovníkový význam“. Po tomto rozdělení jsme došli k závěru, že zhruba 65 % případů použití daného lexému zhruba odpovídá slovníkové definici, tj. spadá do kategorie 1 (slovníkový význam.); hanlivý význam dle SSJČ neslo slovo v méně než desetině případů a ve zbylé čtvrtině se jednalo o použití v rozporu s definicí ve slovníku. Pokud vyhledané případy rozdělíme podle tzv. textových makrotypů¹⁷, což korpus umožňuje, zjistíme, že zatímco v beletrii a tzv. oborové literatuře¹⁸ se míra „neslovníkového“ užití pohybuje shodně pod pětinou, v publicistice je to téměř polovina případů. Tento jev odpovídá faktu, že v publicistice dochází velmi často k aktualizacím jazykových jednotek (podrobněji o tomto tématu viz např. Čechová, 2008, s. 250).

Zjištění, že v žurnalistických textech je slovo *rozšafný* často užito s „neslovníkovým“ významem, podpořené vlastní čtenářskou zkušeností, jsme dále ověřovali v korpusu syn2013pub. Vzhledem k rozsáhlosti korpusu a velkému objemu

12 FJFI ČVUT = 33 respondentů, PedF UK bohemisté = 14 respondentů, PedF UK učitelství pro 1. stupeň = 25 respondentů.

13 Pouze dvě odpovědi (*prozíravý; milý, moudrý*) z celkových 72 se blížily slovníkové definici.

14 Tento referenční korpus obsahuje publicistické texty z let 2000–2009. Rozsahem je více než 9x větší než syn2015 (935 mil. tokenů). Frekvence lemmatu *rozšafn.* * je zde 0,57 i.p.m.

15 ČNK umožňuje zobrazit maximálně 100 textových polí sousedících s vyhledávaným výrazem.

16 Šlo zejména o rozlišení skupin 1 a 3. Mnohdy by bylo třeba pracovat se širším kontextem, než jsme měli k dispozici.

17 Pojem užívaný v ČNK. Pracujeme se třemi základními makrotypy: beletrii, publicistikou a oborovou literaturou.

18 Pod tímto označením si nelze představovat pouze literaturu odbornou; spadají sem i memoáry, texty populárně naučné apod.

dat (lemma *rozšafn.** se zde vyskytuje v 637 případech) jsme se rozhodli pouze k malé sondě, velikostně odpovídající počtu výskytů vyhledávaného výrazu v korpusu syn2015 v makrotypu publicistika (tj. 30 případů). Korpusy jsou navzájem disjunktní, tudíž nehrozilo nebezpečí, že bychom narazili na opakování totožných případů. Po posouzení náhodně vybraných případů jsme došli k závěrům velmi podobným výsledkům z korpusu syn2015. Zhruba v polovině případů šlo opět o „neslovníkový“ význam slova. Pro ilustraci uvádíme nejkřiklavější případy odchýlení od slovníkové definice:

- **syn2015:** *Z protějšího okna je sledovala Státní bezpečnost. A uvnitř, v rozšafné atmosféře, kterou kolem sebe Werich šířil, všechno směřovalo ke smutnému konci.; Malé černé v rozšafné podobě, jakou jim dal zmíněný módní dům, rozhodně nenudí.; Host dorazil s devítiminutovým zpožděním, ale vynahradil to koláči s drobenkou – a hlavně rozšafnou zábavností.*
- **syn2013pub:** *Vytáhlý forward s jedenáctkou naskočil na led a hlouček pardubických fanoušků rozšafně volal: „Mikeš!“; Všeobecné křepčení vypuklo také při rozšafné muzice, se kterou přijel italský štramák Pepe Voltarelli; Všechna ostatní auta totiž díky své masové univerzálnosti takovou rozšafností nedisponují.; ... aby odehrál první premiérové představení swingové opery Dobře placená procházka. Rozšafnou operu z pera Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra...; Jeho projev je povětšinou hovorový a působí velmi neprofesionálně. Tato neobratnost však na diváka nepůsobí příjemně rozšafně, nýbrž nedůvěryhodně; „S jakými ambicemi přicházíte do Strakonice?“ „Nerad bych byl moc skromný, ani nechci být příliš rozšafný.“*

Vybrané příklady ilustrují fakt, že slovo *rozšafný* nabývá v současnosti různých, navzájem nesouvisajících významů. Zde dominuje význam *rozverný*, *rozpustilý* (který mimochodem koresponduje s výsledky výše uvedeného dotazníkového šetření), nicméně se objevuje i význam *prostorný*^{19,20} či s *přehnanými ambicemi, neskromný*.²¹

Obrátme nyní pozornost k diachronnímu vývoji lexikální sémantiky. Naším cílem, jak je již naznačeno výše, bylo zjistit, kdy, v jakém období začalo slovo ztrácet svou původní sémantiku a stalo se pro mnoho uživatelů významově nejasným.

Na úvod je ovšem třeba zmínit, alespoň velmi stručně, etymologii sledované jazykové jednotky. Jedná se o slovo vycházející buď z německého *rechtschaffen* –

19 *Všechna ostatní auta totiž díky své masové univerzálnosti takovou rozšafností nedisponují.* (syn2013pub)

20 Podobný význam se vyskytl i v dotazníkových odpovědích: *rozsáhlý, roztahující se.*

21 Poslední uvedený příklad.

poctivý, počestný, řádný (např. Rejzek, 2001), nebo z rovněž německého *schaffen – stč. šafovati = spravovat, řídit, hospodařit* (Jungman, 1834–1839; Rejzek, 2010).²² V českých textech je slovo doloženo od 2. pol. 14. stol. (např. *Točíš máme prositi, aby hospodin, jako věrný otec, dal nám své slovo skrze své kazatele věrné, dada jim pravý rozum svatého písma, a moc protiv nepřátelóm, a rozšafnost, kdy by co mluvíti měli; aby nás tak vedli a posilovali ku pravdě, abychom došli toho blahoslavenství, o němž jest řekl Kristus...* (štitenský sborník klementinský, 1376)). Co se týče staročeského významu, Elektronický slovník staré češtiny²³ (dále ESSČ) uvádí *rozvážný, uvážlivý, prozíravý, rozumný, moudrý*, Slovníček staré češtiny (Šimek, 1947) uvádí *opatrný, prozřetelný, poctivý*. Přestože se slovníky v definici zcela neshodnou, v obou jde o čistě kladnou vlastnost spojenou s jistým způsobem uvažování.

Metody, které umožňují sledovat proměny slovní sémantiky, jsou mnohé; novější historickosémantické studie často pracují s korpusy – viz např. David, 2013.²⁴ My jsme se proto rozhodli pro svou diachronní analýzu použít volně dostupné korpusové zdroje, konkrétně diachronní korpusy Diakorp verze 6²⁵ a Diakon²⁶, jež jsou součástí ČNK, dále staročeskou a středněčeskou textovou banku přístupnou přes webové hnízdo Vokabulář webový na stránkách Ústavu pro jazyk český AV ČR²⁷ a jakožto doplňkový materiál jsme formou drobných sond využili data Digitální knihovny Národní knihovny ČR a České digitální knihovny.

Východiskem našeho hledání „bodu zlomu“ byla myšlenka, že ke ztrátě povědomí o sémantice slova dochází v momentu, kdy se lexikální jednotka příliš vzdálí od centra slovní zásoby směrem k periférii. Jedním z nejdůležitějších a zároveň nejsnáze postižitelných ukazatelů tohoto jevu je snížení frekvence výskytu slova. (Ruku v ruce s tím dochází ještě k nabývání příznakovosti – např. slovo získává příznak zastaralosti, řídkosti užívání aj.; více k této problematice viz např. Adámková, 2013.) Ke zjištění vývoje frekvence sledované jednotky jsme použili aplikaci SyD.^{28 29}

22 Podrobně o etymologii píše Rejzek, 2010.

23 Přístupný přes Vokabulář webový.

24 Zde i přehled vývoje historické sémantiky.

25 Verzovaný nereprezentativní korpus, v současnosti má přes 3,4 mil. tokenů ze 116 excerpovaných děl.

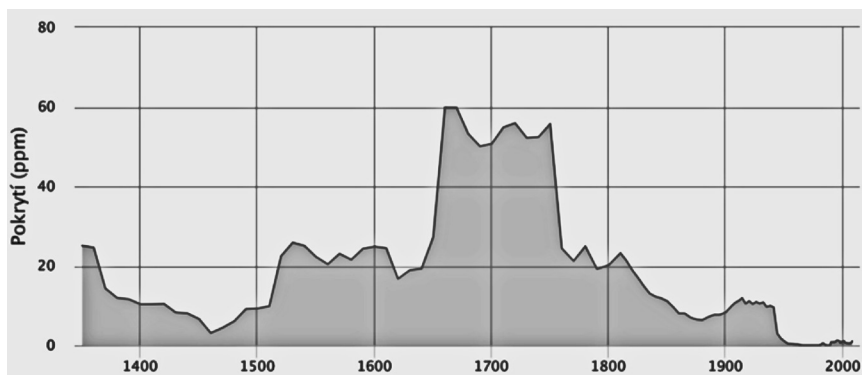
26 Korpus rozsáhlejší než Diakorp, ale ne zcela zpracovaný, funguje pouze v rozhraní SyD.

27 http://www.ujc.cas.cz/elektronicke-slovníky-a-zdroje/Vokabular_webovy.html

28 Aplikace primárně slouží k porovnávání výskytu vzájemně si konkurujících jazykových variant.

29 Zadáno ve formě *rozšafn. +*, výsledek tedy sjednoceně zachycuje vývoj frekvence slov *rozšafný, rozšafně* a *rozšafnost*.

Graf 4 Vývoj relativní frekvence sledované jednotky (rozšafn. *)



Jak je vidno, slovo zažilo svůj frekvenční vrchol mezi polovinou 17. a polovinou 18. století, pak nastal poměrně prudký pokles, který se krátce zbrzdil na přelomu 18. a 19. století, nicméně poté povolně pokračoval dál zhruba k polovině 20. století. Pak však nastal náhlý a naprosto radikální propad a slovo se z užívání prakticky vytratilo. Na první pohled se tedy nabízí myšlenka, že ke změnám sémantiky došlo po posledním poklesu, kdy v souvislosti s nízkou frekvencí lexikální jednotky, a tedy tím, že se přestali se slovem setkávat, uživatelé „zapomněli“ původní sémantiku.

Pro hlubší diachronní analýzu bohužel není možné korpus Diakon použít, protože nabízí pouze údaj o absolutním a poměrném³⁰ počtu výskytů hledaného výrazu³¹, neumožňuje ovšem kontextové vyhledávání. To umožňuje Diakorp v. 6, ale tento korpus je relativně malý, v současnosti je v něm zpracováno 116 děl z období od 14. do 20. století. Hledaný výraz (*rozšafn. **) se objevuje ve 23 z těchto děl, a to celkem 154x. Je však třeba zmínit, že téměř 80 %³² vyhledaných příkladů pochází z pouhých čtyř děl³³. Dalším zdrojem pro nás byla staročeská³⁴

30 Tj. i.p.m. za jednotlivá období.

31 V našem případě 534 (z toho 99 *rozšafně*, 93 *rozšafný* a 42 *rozšafnost*).

32 119 případů ze 154.

33 Fišer, Kryštof: *Knihy hospodářské hospodářství polního* (1705), Kramérius, Václav Rodomil: *Všeobecná kronika světa* (1820), Pulkava z Radenína, Příbík: *Pulkavova Kronika králů českých* (1400), Walkenberger z Walkenberku, Matouš: *Historie o králi Alexandrovi Makedonském* (1600–1624)

34 Excerptováno 219 dostupných děl z období od začátku 13. století do zhruba poloviny 15. století. Velikost korpusu je 5,5 mil. tokenů, *rozšafn. ** vyhledáno 73x.

a středněčeská³⁵ textová banka přístupná přes Vokabulář webový. I zde ovšem narážíme na podobný problém, tj. významné procento nalezených případů pochází z několika málo dokumentů³⁶.

Řídíme-li se zhruba rozdělením textů podle Vokabuláře webového (tj. od počátků písemnictví do konce 15. stol. a od začátku 16. do konce 18. stol.), pozorujeme ve starším období co do počtu přibližně shodný výskyt slov *rozšafný* a *rozšafnost*, naopak *rozšafně* se vyskytuje mnohem méně. Co se týče sémantiky, v prvním období má sledovaná jednotka význam kladné vlastnosti připisované dobrému křesťanovi, případně záležitostí spojeným s vírou; často se objevuje ve spojení s člověkem (mužem či ženou) a nese v sobě i význam „pocitivý“ (což souhlasí s definicí ESSČ): ... *srdce maje k službě boží pochýlení a k lítosti svých bližních nedostatku, jsa rozšafný sluha boží, užívaje sbožie tohoto světa k věčné odplatě...*“ (Štítný ze Štítného, Tomáš: Řeči nedělní a sváteční, přelom 14. a 15. století); *Protož nynie popatř králi již, aby dobyl muže múdrého, rozumného a rozšafného a ustav jej nade vsí zemí ejipskou...*“ (Život Josefův a Aseneth, 1471). Setkáme se i s významem *plnoletý*: „... *dokudž na stolici vdovské sedie, zpravovatit' bude dětit' jich vlastním zbožím, kterížto jestliže let rozšafných ještě nemajice...*“ (Vít Tasovský z Lipoltic: Český překlad sbírky náleží brněnsko-jihlavských Jana z Gelnhausen, rukopis A; 1468); *Ale když léta rozšafnosti pomínú, děti mějte vuoli svobodnú své zbožie zpuosobiti, jakž chtie...* (tamtéž). V novějším období znatelně vzrostl počet výskytů *rozšafně*³⁷, s čím souvisí i drobný posun sémantiky. Slovo získává „praktický“ nádech, oproti předchozímu období, kdy se jednalo o abstraktní vlastnost, je spojováno s konkrétními činnostmi. Samozřejmě to souvisí s pokračující demokratizací literatury a s narůstajícím počtem různých příruček s hospodářskou, lékařskou aj. tematikou. Zásadně se ovšem sémantika nemění, jde spíše o změnu kontextu. Sémantika zůstává totožná i v 19. století, můžeme-li soudit podle korpusu Diakorp v. 6³⁸; stále je možno doložit i význam *pocitivý* – např. *Ona, jsouc rozšafná žena, podvod sotva znajíc podle jména, zapomněla mé příkazy...* (Klácel, František Matouš: Ferina Lišák z Kuliferdy a na Klukově (1848)).

35 Velikost korpusu 900 tis. tokenů, zahrnuje dokumenty zhruba mezi r. 1500 a koncem 18. století, *rozšafn.* * se vyskytuje v 49 případech.

36 U staročeské textové banky jsou to především texty Tomáše Štítného ze Štítného, u středněčeské: Chocenský, Jan Berka: O krvi pouštění žilami i baňkami... (1532); Knobloch z Pirnsdorfu, Aleš: Regiment zprávy ovčího dobytku... (1561).

37 V synchronním korpusu *rozšafně* lehce převažuje nad *rozšafný*, zatímco *rozšafnost* z užívání zcela vymizela.

38 Bohužel zde není k dispozici dost zdrojů, 54 nalezených případů pochází pouze z 9 dokumentů.

Pro nástin situace ve 20. století jsme použili drobné sondy do žurnalistických³⁹ textů vybraných období. Pracovali jsme se zdroji zpřístupněnými Českou digitální knihovnou a Digitální knihovnou Národní knihovny ČR.⁴⁰ Materiál, který je zde k dispozici, je ovšem obrovský a zpracovat jej detailněji než formou drobných sond ve vybraných letech dalece přesahovalo naše možnosti.⁴¹ Zajímalo nás především, zda proměna sémantiky opravdu nastala až s prudkým poklesem frekvence sledované jednotky v polovině 20. století, zaměřili jsme se proto na období první republiky.

Z našeho šetření se zdá, že v textech uveřejněných v periodících je v roce 1920 *rozšafný* a *rozšafně* užíváno v souladu se slovníkovou definicí (*uvážlivý, prozíravý, moudrý*), přičemž někdy mívá i rys *usedlosti* (viz též PSJČ a SSJČ), ovšem bez hanlivého nádechu, spíše naopak. Nicméně už v roce 1930 se rys *usedlosti* objevuje výrazně častěji a se slovem se setkáme i v jeho „hanlivé“ podobě (viz SSJČ), např. *A konečně dodává obyčejně takový rozšafný občan: „Fotbal je hra velmi surová...“* (Nová doba: Orgán lidu pracujícího; 13. 7. 1930, s. 2) – zde význam *rozumářský*; sílí také rys *pomalosti*. Přestože sémantika v naprosté většině případů zůstává v intencích slovníkové definice (je to koneckonců období vzniku PSJČ a období, z něž materiálově čerpá SSJČ), najdeme zde přece jen i případy „neslovníkového“ užití, např. *...dnešní ranní vydání „Českého slova“ uveřejňuje rozšafný článek o Kerenském, v němž – jakoby nebylo mínění včerejšího – prohlášíje...* (Národní listy; 19. 10. 1920, s. 2), jež naznačují, že se sémantika sledované jednotky začala rozvolňovat už v 1. polovině 20. století (a možná i dříve – více k tomuto tématu viz též Rejzek, 2010).

Na konci 20. století, kdy je již synchronní stav dobře zdokumentován prostřednictvím korpusové řady SYN⁴², je míra „neslovníkového“ užití prakticky shodná se situací v letech 2010–2014, kterou jsme analyzovali výše. Lze konstatovat, že v současnosti o něco převažuje adverbialní forma (*rozšafně*), která je často spojena se slovesy vyjadřujícími mluvní akt (*říct, pravit, poznamenat, odvětit* aj.). Sémantika je (soudě dle kontextů) různorodá; kromě původního významu se vyskytují např. významy *rozverný, rozmarný, rozhazovačný, rozmáchlý* apod., což koreluje s významy uváděnými studenty vysokých škol. Lze se tedy důvodně domnívat, že pokud respondenti tyto výrazy uvádějí jako sy-

39 K výběru pouze žurnalistických textů nás kromě lingvistických důvodů (viz výše) vedly i důvody, lépe řečeno omezení, technického rázu.

40 ČNK nenabízí žádný relevantní korpus.

41 Kromě množství materiálů představuje úskalí i program Kramerius, který slouží k vyhledávání ve zmíněných databázích. Není totiž primárně určen lingvistům a práce s ním se z mnoha důvodů ukázala poměrně náročná.

42 Synchronní verzované korpusy ČNK.

nonymní se slovem *rozšafný*, setkali se s lexémem takto v své četbě.⁴³ Neznalost „slovníkového“ významu tudíž automaticky neznamená nedostatek četby, naopak, samotný fakt, že se respondenti se slovem setkali, spíše znamená, že čtou, avšak pravděpodobně se nezabývají literaturou 19. století a starší.

Slovo *rozšafný* reprezentuje příklad lexému, který se během staletí doloženého užívání značně posunul směrem k jazykové periférii. Na vybraném příkladu lze jasně dokumentovat, jak se tento pohyb, resp. pozice lexému na škále centrum – periférie odráží v jeho sémantice. V dobách, kdy se slovo vyznačovalo poměrně vysokou frekvencí, byla jeho sémantika jednoznačná a téměř neměnná (diskrétní). Jakmile lexém začal mizet z běžného užívání a začal nabývat příznaku zastaralosti, jeho význam přestal být jasný, čímž bylo zároveň umožněno rozšíření jeho sémantického pole. „Význam lexémů (...) může (...) být, zvláště u periferních a neplně a nestejně ustálených a málo známých lexémů, i do určité míry nejasný, a tedy vágní. Na druhou stranu jeho povaha často připouští i jeho extenzi (...). Pak se obvykle mluví v tomto smyslu o možnosti takového jeho rozšiřování (...), které může vedle rozšíření kolokability napomáhat i jeho slootovorná, resp. morfémová struktura...“ (Čermák, 2010, s. 88) U slova *rozšafný* tak došlo ke změnám významu nejčastěji asociativním spojením s jinými adjektivy začínajícími tímtež prefixem (*roz-*).

Literatura

- ADÁMKOVÁ, P. et al. (2013): *Studie k moderní mluvnici češtiny. 4, Dynamika českého lexika a lexikologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- ČERMÁK, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: Lidové noviny.
- ČERMÁK, F. (2011): *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 4. vydání, Praha: Karolinum.
- DAVID, J. et al. (2013): *Slovo a text v historickém kontextu: perspektivy historickosémantické analýzy jazyka*. Brno: Host.
- Digitální knihovna Kramerius 4 [online]. Praha: Národní knihovna České republiky. [cit. 2019-08-14]. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/>
- Elektronický slovník staré češtiny* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., oddělení vývoje jazyka. [cit. 2019-05-11]. Dostupné z: <http://vokabular.ujc.cas.cz>

43 V běžně mluvené řeči se lexém nevyskytuje – viz korpusová řada ORAL (korpusy synchronního mluveného jazyka, ČNK).

- FILIPEC, J. – ČERMÁK, F. (1985): *Česká lexikologie*. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, B. et al. (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*. 2. vydání, Praha: Academia.
- KROUPOVÁ, L. et al. (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 4. vydání, Praha: Academia.
- KŘEN, M. – CVRČEK, V. – ČAPKA, T. – ČERMÁKOVÁ, A. – HNÁTKOVÁ, M. – CHLUMSKÁ, L. – JELÍNEK, T. – KOVAŘÍKOVÁ, D. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. – SKOUMALOVÁ, H. – ŠKRABAL, M. – TRUNEČEK, P. – VONDRÍČKA, P. – ZASINA, A. (2015): SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. [cit. 2018-08-14]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>
- KŘEN, M. – HNÁTKOVÁ, M. – JELÍNEK, T. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. – SKOUMALOVÁ, H. (2013): SYN2013PUB: korpus psané publicistiky [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. [cit. 2018-08-14]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>
- KUČERA, K. – ŘEHOŘKOVÁ, A. – STLUKA, M. (2015): DIAKORP: Diachronní korpus, verze 6 [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. [cit. 2015-12-18]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>
- Příruční slovník jazyka českého (1935–1957)* [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <http://psjc.ujc.cas.cz>
- REJZEK, J. (2010): Rozšafný. *Naše řeč*, ročník 93, č. 3, s. 165–167.
- REJZEK, J. (2015): Český etymologický slovník. 3. vydání, Praha: Leda.
- Staročeská textová banka [online]. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., oddělení vývoje jazyka. [cit. 2019-08-16]. Dostupné z: <http://vokabular.ujc.cas.cz/banka.aspx?idz=STB>
- Středněčeská textová banka [online]. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., oddělení vývoje jazyka. [cit. 2019-08-16]. Dostupné z: <http://vokabular.ujc.cas.cz/banka.aspx?idz=SDTB>
- ŠIMEK, F. (1947): *Slovníček staré češtiny*. Praha: Orbis.

MAĎARSKÉ DĚJINY VE FRAZEOLOGII

Hungarian History in Phraseology

Barbora Padilla

Abstrakt: Článek předkládá čtenáři možnost seznámit se blíže s frazeologií Maďarů, evropského národa, který je v kontextu ostatních jazykových skupin ve svém regionu zcela ojedinělý. Hlavní pozornost je zaměřena na propojení ústní lidové slovesnosti a dějinných událostí. Prostřednictvím historické interpretace je možné nahlédnout hlouběji do národní identity našich někdejších sousedů, s nimiž se ve středoevropském prostoru setkáváme po celou dobu našich existencí. Sdílíme spolu velké historické milníky, vzájemně si ovlivňujeme slovní zásobu. Přesto je maďarština pro mnoho Čechů jazykem zcela cizím a vzdáleným, stejně jako maďarské dějiny. Práce se zaměřuje na úzký profil frazémů, které v sobě obsahují právě historické události maďarského národa – v maďarském i českém jazykovém kontextu.

Klíčová slova: dějiny; frazeologie; maďarština

Abstract: The article offers a chance to get a closer look at the phraseology of a nation which is quite unique among other language groups of Central Europe – Hungarians. Main focus is on the connection between oral tradition and historical events. The historical interpretation of language aspects allows us to dive deeper into the national identity of our former neighbours. Czechs and Hungarians share the Central European territory since the beginning of our existence here, we share historic moments and even our languages share a little part of the vocabulary. Nevertheless, Hungarian seems to be very distant for many Czechs, as well as Hungarian history itself. The article focuses on a narrow part of phraseology which reflects Hungarian history – in Hungarian and Czech language context.

Keywords: history; Hungarian; phraseology

Frazeologické výzkumy přijaly již dávno, že frazeologie reflektuje nejen běžné životní zkušenosti, ale i velké události národa (srov. např. Mlacek 1984, též Čechová 1986). Díky znalosti historických souvislostí může člověk lépe proniknout do tajů rčení a přísloví, které jsou tradičně považovány za jednu z nejnáročnějších oblastí, pokud se člověk učí cizí jazyk. Na druhou stranu mnohdy ani rodilí mluvčí nemusejí znát původ frazému, jeho významu ale rozumí povětšinou všichni – stejně jako většina Čechů chápe význam frazému *dopadli jako sedlák u Chlumce*, ale nemusí tušit, kdy sedláci u Chlumce bojovali a proč.

Domnívám se, že historická interpretace cizích frazémů je důležitá – pro pochopení samotného jazyka i pro pochopení národa a jeho národní identity. Navíc práce s cizími frazémy může posloužit jako materiál pro mezipředmětové vztahy, v tomto případě především souvislostí dějepisu, občanské výchovy a jazykové a komunikační výchovy, případně folkloru jako součásti literární výchovy.

Při historické interpretaci vycházím především z publikací zabývajících se dějinami střeoevropského regionu – *Tisíc let maďarského národa* (Lendvai, P.), *Dějiny Maďarska* (Kontler, L.) či *Dějiny Rakouska* (Veber, V.). V textu se věnuji několika frazémům, které Maďaři běžně používají, a uvádím je do souvislosti s historickými událostmi. V analyzovaném materiálu se zaměřuji na odraz významných událostí v maďarské frazeologii, ale také na ojedinělý výskyt těchto událostí v české frazeologii, stranou našeho pohledu zůstávají frazémy, jež reflektují přímé vztahy Maďarů s Turky.

Jsem si vědoma toho, že maďarština je v evropském kontextu českých škol jazyk malý a kontextu výukové praxe zcela okrajový, což ovšem neznamená, že se nemůže zprostředkovaně některý z frazémů za určitých podmínek dostat do českého jazyka, v našem kontextu např. i prostřednictvím kontaktů se slovenštinou.

Több is veszett Mohácsnál! – U Moháče jsme ztratili víc

Význam: *Už se staly horší věci, než abychom nařikali nad drobnostmi.* (Nagy: M872) Srovnatelné s českým „brečet nad rozlitým mlékem“.

Prvním maďarským frazémem, s nímž jsem se setkala a u kterého mi začaly docházet hlubší historické významy i rozdíly v jazykových a národnostních pojetích frazeologie, bylo právě to, které se odvolává k velkým a pro Maďary tragickým událostem roku 1526, jež až o staletí později zastínilo snad pouze trianonské rozbití země.

Osudný moment uherských dějin, který se v českých školách učí jen okrajově, ale který měl pro střední Evropu význam zlomového roku předělujícího

středověk od novověku a který otevřel úplně novou éru středoevropských dějin, se začal chystat s výrazným předstihem. Za předeheru by se dala považovat smrt krále Matyáše Korvína. Jeho nelegitimní syn nepřicházel jako nástupce v úvahu, stejně jako příliš mocný a schopný Habsburk Maxmilián. Uherská šlechta hledala loutku, kterou by mohla ovládat dle svých potřeb. Tou se nakonec stal český král Vladislav II. Jagelonský¹, kterému cestu na trůn otevřely už smlouvy mezi ním a Matyášem o nástupnictví. Za důkaz jeho ovladatelnosti můžeme považovat přezdívku „král benne/Dobře“, kterou si vysloužil svou nekonfliktností vůči uherským, ale i českým stavům.²

Vladislav II. zemřel roku 1516 a jeho desetiletý syn Ludvík³ nastoupil bez nejmenších problémů, pečlivě hlídán regentskou vládou uherských magnátů. Ti si byli až příliš jistí svým postavením a postavením Uher. Ignorovali proto kroky jediného skutečně nebezpečného souseda – Osmanské říše. V té se odehrála podobná výměna a na trůn nastoupil mladý a schopný Süleyman I. Nádherný (někdy trefněji překládáno jako Mocný), který byl ale Maďary odmítnut se svou nabídkou míru mezi oběma zeměmi.⁴ Tento krok byl pro Turky urážkou na cti a celkem bez výčitek svědomí tedy začali postupovat dále na západ. V létě 1521 dobyli Sabač a krátce na to i Bělehrad, stěžejní obranné pevnosti Uherska na jihu země.

Teprve v tu chvíli začala uherská šlechta jednat o zabezpečení země, což ale bylo náročné, protože se zároveň každá frakce snažila získat co nejvíce výhod sama pro sebe. Mladičkový Ludvík se sice pokusil převzít situaci pevně do svých rukou, jak ho nabádala jeho žena Marie Habsburská, ale v zemi to vyvolalo jen o to větší rozkol a ocitla se téměř na hranici občanské války.

Když roku 1526 osmanská armáda zahájila hlavní tažení do Uher, trvalo až do června, než na to někdo adekvátně zareagoval. Situaci komplikovalo i to, že ve Svaté říši římské řešil Karel V.⁵ své vlastní náboženské problémy a konflikty mezi katolíky a protestanty.

Na konci srpna roku 1526 se uherská armáda o 25 tisících mužů střetla s přibližně trojnásobnou přesilou. Žoldnéři z Česka, chorvatské posily ani oddíly vojvody Zápolského na bojiště vůbec nedorazily. O osudu země se rozhodlo stejně rychle jako o sto let později na Bílé hoře o osudu Českého království. Dvě hodiny boje a bylo po všem.⁶

1 *Korunovaný jako uherský král II. Ulászló*

2 LENDVAI, P., 2002, s. 75

3 *Český král Ludvík Jagellonský, uherský král II. Lajos*

4 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 119

5 *Karel V. Habsburský, od roku 1519 římský král; 1531–1556 římský císař*

6 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 120

Uherské království ve své středověké podobě přestalo existovat. Mladý král Ludvík prchající z boje v těžké zbroji spadl z koně a utonul v bažinách. Süleyman vítězně pokračoval na Budín. Osmanská armáda hlavní město nijak nešetřila, zpusťovala i celé Zadunají, rovinu mezi Dunajem a Tisou a odtáhla až s deseti tisíci zajatců. Královna Marie uprchla nejen před nimi, ale i před Maďary, mezi kterými zavládla absolutní panika a anarchie⁷, která ještě více oslabila obranyschopnost země. Karpatská nížina byla rozdělena na tři části. Velká část země zůstala dalších 150 let v rukou Osmanů, což zpečetilo definitivní dobytí a podmanění Budína roku 1541. Sedmihradsko získalo jistou samostatnost, ale pod přímou kontrolou Osmanské říše.⁸ Třetí část tvořily Královské Uhry, pozůstatek někdejšího mocného království. V nich, stejně jako v opuštěném českém království, usdl na trůn Ferdinand Habsburský, manžel Ludvíkovy sestry Anny. Uherská šlechta se tedy habsburskému nástupu nakonec stejně neubráníla a od tohoto momentu budou Habsburkové vládnout personální unii Česka, Uherska a Rakouska až do konce 1. světové války.

Moháč se stal pro Maďary bez jakékoliv nadsázky symbolem největší národní katastrofy. Právě v této události lze vysledovat silný vliv na temperament a povahu Maďarů, stále přítomnou melancholii v jejich životech a neustálý pocit ohrožení, který následně jen prohloubil v roce 1919 Trianon. Samotná prohra i výjev tonoucího, případně mrtvého Ludvíka, se staly námětem mnoha uměleckých děl, zejména výtvarného umění. Mezi asi nejznámější zpracování patří obraz romantického maďarského malíře Bertalana Székelye, na němž maďarští magnáti nacházejí svého utonulého krále v bažinách.

Nem enged a negyvennyolcból – Neustoupíme z osmačtyřicátého

Význam: *Držet se svých zásad, odolávat, nevzdát se.* (Nagy: N192)

Během minulého století proběhl v Maďarsku celkem dvakrát průzkum veřejného mínění, jehož cílem bylo zjistit, kterou epochu maďarské historie lidé považují za nejslavnější a kterou za nejtemnější. Výzkum se uskutečnil v roce 1947, tedy po druhé světové válce, a v roce 1991, po pádu komunismu. Jednoznačně určit nejtemnější období se nepodařilo, maďarská melancholie měla příliš mnoho položek na výběr (Moháč, Trianon, nacismus, komunismus...). Naopak o nejslavnějším období maďarské historie nebylo vůbec pochyb – revoluční rok 1848

7 LENDVAI, P., 2002, s. 80

8 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 124

si Maďari nesou jako vzpomínku na největší vzepětí národa. Teprve s výrazným odstupem následovala doba krále Matyáše. Revoluční rok, který se prohnal celou Evropou a zamával i českou a rakouskou společností, pojali Maďari se svou tradiční divokostí a odhodlaností vydobýt si na Habsburcích co možná nejvíc, ideálně nezávislost.⁹

Bouře se rozpoutala 15. března 1848 v Pešti na popud Kossuthova projevu v Prešpurku (dnešní Bratislava) z 3. března toho roku. Budoucí vůdce revoluce vyzval opoziční kruhy ve „skutečném hlavním městě Uher“, aby ho podpořily a následovaly. Vedle Kossutha patřili mezi „mladé březnové muže“ i slavný romanopisec Mór Jókai, básník János Vajda či József Irinyi.¹⁰ Poslední jmenovaný představil takzvaných „dvanáct bodů“, jež obsahovaly hlavní požadavky maďarského národa vůči Vídni. Mezi nimi nechyběly požadavky na zrušení cenzury a svobodu tisku obecně. Dalším požadavkem bylo vytvoření ministerstva pro Uhry v Pešti, které by se zodpovídalo parlamentu voleného lidem. Na přetřes přišla i občanská a náboženská rovnost, zřízení národní gardy a maďarské národní armády, přičemž zahraniční jednotky měly zemi opustit, zejména rakouské. Pro nemaďarské národy v Uhrách bylo ale nejdůležitější, že o nich v žádném z požadavků nepadlo ani slovo, neboť vše bylo zaměřeno čistě promaďarsky. V následujících událostech zlomila tato skutečnost revoluci vaz, protože ostatní národy proces možného přerodu monarchie nepodpořily z jednoduchého a oprávněného předpokladu, že by následně byly násilně maďarizovány.

Dne 15. března ale zatím byly požadavky slavnostně čteny v peštské kavárně, ještě za doprovodu velmi procítěné vlastenecké básně z pera Sándora Petőfiho¹¹. Oheň se rozdmýchával. Nejprve se povedlo zburcovat studenty z nedaleké univerzity, v poledne už se u Národního muzea sešel dav deseti tisíc nadšenců, kteří požadovali opětovné čtení požadavků i básně. Následně se dav vydal do ulic města.¹²

Prešpurská delegace se mezitím přesunula do Vídně. Obě podunajská města, Vídeň i Pešť, ovládala tehdy ještě stejná revoluční horečka. Delegace byla vítána, a dokonce se dočkala úspěchu, když Ferdinand I.¹³ určil Jánose Batthányho, aby sestavil maďarskou vládu. Nová vláda začala připravovat cestu k pronikavému hospodářskému a kulturnímu rozvoji. Nezapomínala na sedláky, dělníky ani na silnou a paličatou uherskou šlechtu. Vedla i protiantisemitskou politiku. Nově jmenovaný ministr financí Kossuth předvedl své mimořádné

9 LENDVAI, P., 2002, s. 171

10 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 225

11 *Nemzeti dal (Národní píseň)*

12 LENDVAI, P., 2002, s. 179

13 *Rakouský císař Ferdinand I., český král Ferdinand V. Dobrotivý, uherský král V. Ferdinand*

schopnosti, vytrvalost a svědomitost, když dokázal v zemi vybudovat samostatnou finanční správu.

Centralizační snahy Pešti však znepokojovaly národností menšiny. Maďaři zcela ignorovali požadavky Rumunů, Srbů, Slováků i Chorvatů, kteří se od začátku hlásili o slovo. Někteří požadovali autonomii v rámci Uherska, Chorvati například usilovali o autonomii v rámci celé habsburské monarchie.¹⁴ A Maďaři neposlouchali.

Až do podzimu roku 1848 revoluce probíhala úspěšně. Teprve změny na trůnu a příchod mladého, ambiciózního Františka Josefa, který nahradil svého strýce Ferdinanda, zavdaly záminku k úvahám ještě silnějším – o celkovém osamostatnění Uher. Když Maďaři odmítli uznat nového panovníka, rozhodl se František Josef zasáhnout silou. Do prosince už mezi oběma zeměmi monarchie panovala otevřená válka a do Uher postupovala rakouská vojska. V lednu 1849 byl obsazen Budín i Pešť a Kossuth s poslanci uprchli do Debrecínu, kde následně vyhlásili nezávislost na Habsburcích.

Celá revoluce skončila krvavě v srpnu 1849 bitvou u Világoše. Vůdčí osobnosti buď zahynuly v bojích, byly popraveny nebo emigrovaly. Přesto myšlenky revoluce a urputnost, s jakou se jich vůdci drželi, žily dál. Až do roku 1867, kdy se Maďaři dočkali vyrovnání obou zemí a František Josef byl slavnostně korunován v Matyášově chrámě v Budíně. Při té příležitosti pronesl přísahu: „Budeme zachovávat neporušené práva, ústavu, zákonitou nezávislost a teritoriální celistvost Uher a připojených zemí.“ Řada emigrantů se mohla vrátit zpět domů a mnozí vězni byli propuštěni. Maďaři vytrvali a nakonec uspěli, avšak v podobě, která nakonec ale za pouhých padesát let napomůže zániku monarchie.

Kossuthal gyerre vissza! – Vrať se s Kossuthem

Význam: *Nikdy se nevracej!* (Nagy: K1613)

S revolučním rokem 1848 je úzce spojena zatracovaná i vyzdvihovaná osobnost Lajose Kossutha. Původně prokurátor a publicista z nižšího šlechtického rodu byl znám jen v úzkém kruhu čtenářů Sněmovních listů, do kterých přispíval. Roku 1837 byl zatčen a obviněn ze vzpoury a vlezrady, což sice odmítl, ale i tak byl odsouzen nejdříve na tři, následně dokonce na čtyři roky vězení. Jediné, čeho se tím dosáhlo, bylo to, že Kossuthovo jméno vstoupilo do širšího povědomí a stal se mučedníkem vídeňské politiky.

14 LENDVAI, P., 2002, s. 185

Na svobodu se dostal při amnestii roku 1840. Represivní politika ustoupila a Vídeň se ve snaze uklidnit situaci pomalu se blížícího jara národů uchýlila k ústupkům a změnám. To umožnilo i vznik reformní politiky a z nejrůznějších spolků a sdružení se v letech 1846–1847 začaly rodit první politické strany.

V rámci těchto pozitivních změn bylo dokonce Kossuthovi umožněno vydávat od ledna 1841 liberální noviny Pesti Hírlap (Peštský věstník). V nich dokázal plně využívat své řečnické nadání, v úvodnicích představoval zasněženě a podnětně svou vizi modernizace a proměny země a velmi rychle si jeho plátek získal mnoho čtenářů. Ovlivnil i ostatní noviny v zemi, které rychle následovaly jeho příkladu. To samozřejmě neuniklo pozornosti Vídně, jež začala vidět v Kossuthovi nebezpečí, a ten nakonec musel své noviny opustit, pokud si nadále přál jejich vydávání.

Osobností, která hýbala tehdejší vídeňskou politikou, byl hrabě Metternich, člověk zarputilý, ale velmi moudrý. V jednom velmi osobním rozhovoru, který vedl s hrabětem Széchenyim, další výraznou postavou maďarských dějin 19. století, prohlásil, že se vláda dopustila ve vztahu ke Kossuthovi čtyř zásadních chyb: Nejprve jej zatkla a následně zase propustila, dala mu možnost publikovat a pak mu ji zase vzala. Kossuth se už umlčet nenechal.

Metternich, který v té době držel v rukou celou Vídeň a její politiku, si záhy uvědomil, že to nebylo moudré rozhodnutí. V jednom velmi osobním rozhovoru s hrabětem Széchenyim prohlásil, že se vláda na Kossuthovi dopustila čtyř zásadních chyb: nejprve jej zatkla a následně pustila, dala mu možnost publikovat a pak mu ji zase vzala.¹⁵

Na konci roku 1847 se dostal do Říšského sněmu. Jeho postavení v opozici strhlo v následujících měsících bouři, která zapadla do revolučního dění, které prošlo Evropou. Když zpráva o dění ve Francii dorazila do Prešpurku¹⁶, chopil se Kossuth své příležitosti a na začátku března pronesl zapálenou řeč, která zahájila maďarskou revoluci. V první uherské vládě získal pozici ministra financí a předsedy obranného výboru. Zasloužil se o osvobození rolníků a vytvoření dobrovolnického honvédského vojska. Do září se stal hlavní vůdčí osobností a nejcharismatictější zástupce vlády. Vzrůstající uherská moc se ale nelíbila ve Vídni. Císař rozpustil Národní shromáždění, vyhlásil v zemi stav obležení a nejvyšším velitelem a zplnomocněncem jmenoval generála Jelačice, Chorvata, kterému se rozhodně uherské dění nezamlouvalo. Kossuth prohlásil císařův manifest za neplatný a sám se ujal vlády, de facto „v pozici diktátora nezávislého na parlamentu“.¹⁷ Revoluce naplno propukla. Na císařském trůně nastala změna, mezi zeměmi

15 LENDVAI, P., 2002, s. 189

16 Dnešní Bratislava

17 LENDVAI, P., 2002, s. 189

monarchie probublávala vzájemná agrese, v lednu revoluční uherská vláda raději opustila Budín, a to včetně královských insignií. V polovině dubna 1849 vyhlásil Kossuth v Debrecíně samostatnost Uher a stanul v čele státu jako správce-prezident. Válka se rozhořela.

Kossuth podnikl kroky, jimiž se pokusil situaci zvrátit, zejména se pokusil přiklonit na uherskou stranu národnostní menšiny, na které se zatím zapomínalo. Pacifikačním projektem zajistil Rumunům v Uhersku veškerá práva (s výjimkou územní autonomie). Krátce na to rozšířil zákon i na ostatní „nemaďary“ v zemi. V té době už ale spojená vojska rakouská a ruská těžce porážela povstalce u Segedínu i Temešváru. Kossuth abdikoval, předal veškeré pravomoci generálu Görgeyovi a převedený za sluhu polského hraběte uprchl do Turecka. Odtud později emigroval do Ameriky, následně do Londýna, a nakonec do Itálie. Po zbytek života se zajímal o situaci v Uhersku a hledal cesty k obnovení samostatnosti. Roku 1867, během rakousko-uherského vyrovnání, byl amnestován, ale domů se už nikdy nevrátil. Dožil v Itálii. Generál Görgey utrpěl 13. srpna tvrdou porážku u Világoše.

Právě skutečnost, že muž, který se výrazně zapsal do maďarských dějin, opustil ve chvíli ztroskotání svých vizí potápějící se loď a uprchl ze země, se znamenala do lidové slovesnosti v nepřilíš lichotivém pořekadle, které připomíná, že se už nikdy nevrátil.¹⁸

Eltűnt, mint Petőfi a rozsban – Zmizel jako Petőfi v žitě

Význam: *Zmizel beze stopy* (Nagy: P553)

Vzhledem k tomu, že byly události roku 1848 vyhlášeny nejslavnější dobou uherských dějin, není překvapivé, že i další přísloví se váže právě k nim. Maďarský romantický básník Sándor Petőfi, jenž žil v letech 1823–1849(?), je spojován s duchem revoluce 1848 a v paměti národa figuruje silněji než většina politiků (snad jen s výjimkou výše zmíněného Kossutha).

Petőfiho rodné jméno znělo Petrovics. Ačkoliv se narodil v Prešpurku, jeho rodina pocházela ze Srbska. Velmi brzy se musel postavit na vlastní nohy, v šestnácti pracoval jako srbských a divadelní sluha. Na vlastní kůži poznal problémy prostých lidí, což v něm podpořilo radikální smýšlení. Roku 1844 vydal první svazek svých básní a velmi rychle se stal známou osobností v celé zemi.

O čtyři roky později stál pětadvacetiletý Petőfi v čele padesátky mladých spi-

18 LENDVAI, P., 2002, s. 171–205; KONTLER, L., s. 216–236

sovatelů, publicistů, úředníků, ale i několika nižších šlechticů. Jako radikální republikán se nijak netajil svou nenávisť ke králi, zastával právo svobody a volal po osvobození lidu. Založil „Společnost deseti“, následně přejmenovanou na „Mladé Maďarsko“. Jeho spolek sepsal program o dvanácti bodech, které se staly klíčovými požadavky revoluce. Jeho revoluční báseň *Nemzeti dal* (Národní píseň) je i v současnosti jednou z nejznámějších maďarských básní vůbec, svým temperamentem podpořila revoluční zápal a dodnes je při oslavách výročí vystavována ve vitrínách obchodů.

Po neúspěšné kandidatuře do parlamentu vstoupil roku 1848 do honvédské armády. Vypracoval se až do hodnosti majora, ovšem na konci července 1849 se účastnil bitvy u Segešváru¹⁹, kde v boji padl. Jeho tělo se ale nikdy nenašlo, nikdo jej tedy neviděl skutečně mrtvého. Proto se objevila kolem básníka a jeho hrdinské smrti celá řada legend. Podle jedné z nich měl Petőfi najít útočiště v Rusku, kde se na Sibiři znovu oženil – tato byla velmi populární v době první světové války mezi maďarskými zajatci.

Mladý revolucionář provází svůj národ až do současnosti a ve 20. století ohrožoval i autoritativní režimy, které Maďarsko ovládly. Každý rok, kdy se 15. března konají velké oslavy revoluce 1848, se u jeho památníku v Budapešti sházejí stovky lidí. V roce 1942 zde protestovali proti Horthyho spojení s Třetí říší. Dokonce i v době Kádárova režimu, kdy vše bylo sledováno tajnou policií, se zde scházeli odpůrci komunismu. Petőfi je pro celý národ zosobněním ztraceného boje za svobodu, proti nepříteli. Takový symbol Maďaři po většinu 20. století skutečně potřebovali.

Jeho nevyjasněná smrt vedla ke vzniku přísloví, které by bylo možné do češtiny šlo přeložit snad jako „zmizet / vypařit se jako pára nad hrncem / jako duch“. Zkrátka po sobě nezanechat ani stopu, ani tělo, prostě zmizet.²⁰ Existují různé varianty tohoto přísloví se stejným významem. Někdy je žito zaměněno za mlhu – *Eltűnt, mint Petőfi a ködben*. Někdy se však místo Petőfiho objevuje Kossuth, jehož osud sice není zdaleka tak záhadný, ale ze scény zmizel také poměrně úspěšně – *Eltűnt, mint Kossuth a ködben*.

19 *Mad. Segesvár, rum. Sighișoara*

20 LENDVAI, P., 2002, s. 178-182

Meghalt Mátyás, oda az idaszág! – Mrtev je Matyáš, odešla spravedlnost!²¹

Význam: A) děje se nějaké bezpráví a není nikdo, kdo by zasáhl; B) ironické vyjádření rezignace v humorné situaci, že není kam se obrátit pro spravedlnost. (Bárdosi: 603–604)

Řeč není o nikom jiném než o králi Matyáši Korvínovi, který zahýbal nejen uherskými, ale jako protivník Jiřího z Poděbrad i českými dějinami. Šlechtická rodina Hunyádiů na sebe začala poutat pozornost už v době, kdy otec budoucího krále působil v uherské armádě. Vyznamenal se zejména v bojích s Turky, před nimiž ubránil klíčovou jihoherskou pevnost Bělehrad a zpomalil tak osmanský postup téměř o sto let. János Hunyádi a jeho starší syn skončili své životní cesty předčasně, mladší Matyáš se vypracoval asi na nejvyšší možnou příčku. Zatímco česká šlechta se rozhodla habsburské vakuum zaplnit volbou již zmíněného Jiřího z Poděbrad a Kunštátu, uherští magnáti si zvolili mladého Matyáše, který si po vzoru velikánů začal říkat Korvín.

Nový král se své úlohy chopil úspěšně. Od Olomouckého míru z roku 1478 vládl Matyáš Moravě, Slezsku a Lužici.²² O deset let později se pyšnil titulem vévody rakouského.²³ Ke konci svého života se choval jako skutečný císař, přičemž své postavení stavěl na silné armádě, o kterou se musel opírat i z ryze praktického důvodu voleného krále. Celý život také zasvětil snaze získat legitimního dědice, který by převzal žezlo po svém otci.

První, ryze politické manželství s Kateřinou z Poděbrad (dcerou Jiřího z Poděbrad) úspěšné nebylo. Mladá manželka zemřela záhy po sňatku krátce po porodu mrtvého dítěte. Druhé manželství uzavřel s Italkou Beatricí a mělo snad i ideologicky podpořit Matyášovu pověst o starořímském původu jeho rodu. Ani druhá žena králi nástupce nedala, ale spolu s ní přišla do země ve střední Evropě renesance. Právě budínský dvůr byl vůbec první v této oblasti, kde se nový styl a nový myšlenkový proud usadil. Moderně smýšlející žena Matyáše podporovala i motivovala k mnoha významným kulturním krokům. Stejně jako velcí římsí císařové byl Matyáš mecenášem umění a po jejich vzoru se nechával i vyobrazovat na mnoha obrazech a reliéfech. Zasloužil se o velkou rekonstrukci budínského hradu, čímž celý Budín povýšil na důstojné královské sídlo a hlavní město. Pod starým gotickým hradem ve Visegrádu si nechal postavit reprezentativní sídlo v moderním stylu a podobné přestavby financoval napříč celou zemí. V Prešpur-

21 Překlad M. Korbelík, z maď. originálu, KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001 s. 113

22 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001 s. 108

23 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 109

ku (dnešní Bratislavě) založil univerzitu a po celé Evropě se proslavil velkolepou knihovnou Bibliotheca Corviniana.²⁴

Klíčovým krokem Matyášovy vlády pro vznik frazému ale byla jeho stabilizace soudní moci a zákoníků v zemi vůbec. Krátce před svou smrtí vydal Matyáš jednotný zákoník, který některé pravomoci rozšiřoval, ale hlavně ustanovoval procesní řád. Osobně potlačoval korupce, staral se o fungující zemi, kde je bezpečí vynucováno právem. Matyáš také vystupuje v několika lidových pohádkách a historkách, podle nichž v přestrojení putuje zemí, odhaluje nepravosti a trestá zlosyny a místní despoty. Již za svého života se dočkal přízviska „Matyáš Spravedlivý“²⁵ a vlastně není divu, že po jeho smrti celkem přirozeně vznikl frazém, který „plakal“ nad odchodem spravedlnosti, ať reálně nebo ironicky. Tradice tohoto rčení je známá už od 16. století, kdy v Uhrách dávno dovládli Jagellonci a na trůn se dostali Habsburkové.²⁶ A jaké vztahy měli Maďaři s Habsburky, už víme.

Maďarské události v české frazeologii – Dostat Világoš

Význam: prohrát, kapitulovat, kapitulovat po předchozí porážce.

Ačkoliv hlavním námětem tohoto článku jsou maďarské frazémy, je zapotřebí si uvědomit, že události již tolikrát zmíněné maďarské revoluce se promítly i do českého slovníku. Město Világoš²⁷ leží v Sedmihradsku, dnešním Rumunsku, které však dlouhá staletí připadalo Uhrám. Tady krvavě skončila revoluce za nezávislost maďarského národa na Habsburcích.

Zkostnatělé rakouské mocnářství se během slavného jara národů otřásl o nejhlubších základech. Volání po právu na národní sebeurčení nemohla císařství nechat v klidu. Z 37 milionů obyvatel bylo celkem 17 milionů slovanského původu, 8 milionů představovali Němci a po necelých pěti milionech připadalo na Italy, Rumuny a Maďary.²⁸ Přesto se právě Maďaři stali pro novopeceného rakouského císaře Františka Josefa nejtvrdějším oříškem. Po předchozích snahách o germanizaci za Josefa II. se za uplynulých padesát let situace zmírnila, ale naopak ozvěny francouzských hnutí podněcovaly myšlenky na národnostní sebeurčení.

24 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 111–112

25 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 105

26 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 113

27 *Maď. Világos, rum. Sírja*

28 KOVÁŘOVÁ, S., 1994, s. 38

O konfliktu mezi Maďary a císařem, který se zrodil relativně plíživě, již bylo řečeno hodně. Maďarské naděje po vyhlášení nezávislosti zradilo zejména zahraničí, odkud jim nikdo nepřišel na pomoc. Frankfurtský sněm zabývající se otázkami sjednocení Německa měl vlastních starostí až nad hlavu, což zaměstnalo Prusko, tradičního rakouského nepřítele, který sbíral síly na větší plány. Francie se potýkala s vlastními vnitřními problémy a Anglie považovala přítomnost Uherska v habsburské monarchii za klíčovou k udržení rovnováhy sil. Proč by tedy podporovala odtržení?²⁹ Naopak vcelku klidně přihlížela, když Rakousku přišel na pomoc silný spojenec vycházející ze vztahů navázaných na vídeňském kongresu v rámci Svaté aliance – Rusko. Ze západu tedy postupovala císařská armáda, z východu se blížil ruský kolos a z jihu se proti Maďarům postavili Chorvaté, nespokojení s jejich jednoznačně sebestředným přístupem k jaru národů.³⁰ A v tu chvíli se maďarští revolucionáři místo sjednoceného jednání dostali do sporů o politických a vojenských otázkách vedení.³¹ Možná by už ale ani absolutní shoda nezabránila jisté katastrofě.

Třicet tisíc vyčerpaných a v tu dobu už špatně vyzbrojených mužů nemělo v polovině srpna 1849 prakticky žádnou šanci na vítězství. Kossuth prchl ze země a předal všechny své pravomoci nešťastnému generálu Görgeyovi, kterému zbylo jen kapitulovat. Jako poslední pokus o záchranu se rozhodl kapitulovat do rukou Rusů.³² Pro rakouskou stranu to bylo poslední gesto pokoření a odplata za celou revoluci byla naopak o to krvavější. Třináct generálů uherské revoluční armády popravených u nedalekého Aradu je označováno za mučedníky a hlavní rakouský generál Haynau si vysloužil přídomek „hyena“. Následně bylo popraveno ještě přes sto dalších postav revoluce³³, včetně hraběte Báltthányiho, někdejšího prvního uherského předsedy vlády, člověka, který od počátku usiloval o usmíření mezi oběma stranami monarchie. Země se dočkala nového uspořádání, bylo odtrženo Sedmihradsko, Banát a Chorvatsko a císař měl otevřenou cestu k novému desetiletí absolutismu.³⁴

Világoš představoval poslední krvavou tečku za uherskou revolucí, ale v očích některých lidí uzavíral i celoevropskou revoluci, která kontinentem zahýbala.³⁵

29 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 234

30 VEBER, V. a kol., 2002, s. 411

31 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 235

32 KONTLER, L. – PRAŽÁK, R., 2001, s. 236

33 LENDVAI, P., 2002, s. 196-197

34 VEBER, V. a kol., 2002, s. 412

35 LENDVAI, P., 2002, s. 196

Závěr

Ačkoliv je velmi obtížné vypožorovat, která historická událost bude natolik silná, že vstoupí do běžné mluvy, lze na druhou stranu konstatovat, že existují historické události, jež se ve frazeologii odrazily pro svou významnost. Několik milníků maďarských dějin se dostalo nejen do jazyka vlastního národa, ale i do ustálených spojení jejich sousedů.

Mezi nejvýznamnější momenty můžeme zařadit především revoluční rok 1848, který se stal pro frazeologii velmi plodným. Lidé si běžně připomínají nejen velké události, ale i důležité osobnosti doby. Dobře to odráží i všední den Maďarů, kteří si skutečně velmi pečlivě každý rok připomínají 15. březen jako den, kdy revoluce začala. V českém kontextu je toto něčím zcela neznámým, neboť revoluční rok 1848 si nepřipomínáme. Přitom výsledek se příliš neliší, jen na maďarské straně se bojovalo déle a urputněji.

Frazeologie nepochybně nabízí zajímavé možnosti, jak nahlédnout do dějin a jazyka národa, v tomto případě národa, který je nám současně kulturně velmi blízký a zároveň jeho zcela odlišný jazyk vytváří dojem barikády.

Použitá literatura

- BÁRDOSI, V. (2009): *Magyar szólások, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- KONTLER, L. – PRAŽÁK, R. (2001): *Dějiny Maďarska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KOVÁŘOVÁ, S. (1994): *Proč se to říká? 2*. Olomouc: Alda.
- LENDVAI, P. (2002): *Tisíc let maďarského národa*. Praha: Academia.
- O. NAGY, G. (1985): *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. [online] [cit. 20. 11. 2014] Dostupné z: http://dc344.4shared.com/doc/oJjXG5rn_26isRedirect_3Dtrue/preview.html
- VEBER, V. a kol. (2002): *Dějiny Rakouska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

APLIKACE APPLICATIONS



FENOMÉN YOUTUBERINU V PRAXI JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

The Phenomenon of Youtubering in the Language Teaching Practice

Lucie Baloušová

Abstrakt: V příspěvku představíme možnost využití aktuálního fenoménu youtuberingu v hodině českého jazyka, která bude zaměřena na obsah syntaxe, konkrétně na příslovečné určení místa a času jako na důležité doplnění slovesa. V praxi ověřená vyučovací hodina je postavena na práci s tzv. let's play videem, s nímž se žák běžně setkává, a tudíž je jeho každodenní komunikační praxi blízké. Hodina tak cílí na rozvoj komunikační kompetence.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka; YouTube; youtubering; syntax; příslovečné určení místa a času

Abstract: In this paper we will introduce the possibility of using the current phenomenon of youtubering in the Czech language lesson, which will focus on the syntax content, namely the proverbial determinativ of the place and time as an important addition to the verb. The practice-proven lesson is built on working with the let's play video that the pupil normally encounters, and is therefore close to his every day communication practice. The lesson thus aims at developing the pupil's communication competence.

Keywords: Didactics of Czech language; YouTube; youtubering; syntax; proverbial location and time

Důležitost syntaxe

V současné době je v jazykovém vyučování preferována tzv. *moderní kultura vyučování* (Janík a kol., 2013, s. 138), jejímž cílem je rozvíjet jednotlivé kompetence způsobem, jaký je představen v *Rámcovém vzdělávacím programu pro*

základní vzdělávání (2017). Cílem je to, aby žák dokázal nejen utvořit smysluplný text za použití vhodných jazykových prostředků (tzn. žák je tvůrce textu), ale měl by být schopen v roli příjemce, adresáta, text interpretovat a pochopit (tzn. odhalit záměr svého komunikačního partnera, např. omluvu, rozkaz, výčitku). V tomto ohledu se jako klíčové jeví osvojení dobré jazykové kultury, do níž patří i pochopení syntaktického učiva.

Syntaktické znalosti a dovednosti žáků se odráží v jejich každodenní komunikaci, v logickém uvažování a v jejich mluveném i písemném projevu. Na základě vlastní pedagogické praxe můžeme konstatovat, že důsledky neosvojení syntaktického učiva se ve školním prostředí projevují například v neschopnosti žáků sestavit vhodné mluvní cvičení s dokončenými souvětími a kontextově vhodnými spojkami v souřadném i podřadném souvětí¹. Samotnou otázkou výuky syntaxe se zabírá řada publikací (výběrově například Čechová – Styblík, 1998, s. 137; Štěpáník – Šmejkalová, 2017; Štěpáník a kol., 2019), lingvodidaktických časopisů, syntaktická témata oborové didaktiky zaznívají i na konferencích, a najdeme je tudíž i v konferenčních sbornících.

Využití YouTube videa ve výuce

Vyučující českého jazyka si denně kladou otázku, jak žáky vhodně motivovat a jakým způsobem jim zprostředkovat konkrétní učivo, aby se vyhnuli formalismům (k tomu více například Štěpáník, 2016) a zmechanizovanému „nálepkování vinětek“ větným členům (Hausenblas, 1965–1966) bez toho, aniž by žáci pochopili jednotlivé vztahy mezi slovy ve větě (k tomu více například Čechová, 2011–2012). V tomto příspěvku představíme v praxi ověřenou hodinu českého jazyka, která představovala úvod do problematiky příslovečného určení místa a času jakožto nejčastějšího doplnění slovesa. Jednalo se tedy o do té doby neprobrané a pro žáky nové téma. Obsah příslovečného určení byl didakticky zpracován za použití mezi žáky (zatím) stále aktuálního fenoménu YouTube, na němž jsou dostupná nejen hudební, ale také tzv. herní videa (v angličtině *let's play* videa). Ta cílí na hráče počítačových her, jimž ve videích ukazují, jak oni sami, autoři videa, hru hrají. Jinými slovy – žák sleduje video, v němž hraje a současně komentuje hru někdo jiný. Pokud bude vyučující vybírat mezi tzv. youtubery, kteří se tomuto žánru věnují, měli by si nejdříve u žáků ověřit, koho sledují a kdo je pro ně zajímavý, ale také které hry aktuálně hrají, resp. které jsou moderní.

¹ Dále je nepochopení syntaxe patrné v referátech a ve slohových pracích, jež se vyznačují podobnými nedostatky jako zmiňovaná mluvní cvičení (k tomu více například Dvořák, 2007–2008).

Ať už si vyučující vybere kteréhokoli youtubera, nebo dá na doporučení a preference svých žáků, měl by si z dostupných videí vybrat to, které nejlépe vyhovuje jeho tematickým potřebám.

Vyučovací hodina, již chceme představit, měla 45 minut a odehrála se v 6. ročníku základní školy, tématem bylo již zmiňované příslovečné určení.

Fáze evokace

Na začátku hodiny jsme se žáků zeptali na následující otázky: *Co si myslíte o YouTube? Je pro vás stále zajímavý? Co na něm nejčastěji sledujete?* Po krátké diskusi jsme jim položili otázku, kteří youtuberi jsou pro ně právě v této době aktuální. V odpovědích se často opakovala jména jako Gejmr, Ment nebo třeba Pedro. Za kvalitního youtubera žáci stále považují Jirku Krále, který však už není na YouTube aktivní. My jsme si pro naše účely vybrali video od youtubera Pedra na jeho kanálu PedrosGame². Jedná se o poměrně aktuální video s názvem *Nejhorší ošetřovatel v ZOO...*, v němž je představena hra Planet Zoo. V hodině jsme použili výše uvedenou video nahrávku, pro potřeby článku jsme konkrétní část videa přepsali (čas videa od minuty 5:02 do 6:17):

Pedro: Oukej, výběh. Tak jídlo a voda. Hele, tady máme malé koryto na krmení, nádoba na vodu, jo, to tam musím obojí dát, jo. Takže když tadyto vyberu, tak tady můžu dát malé koryto na krmení, tady, to je jasný... a počkej, vodní stanice, jasný, to dáme sem, tak to můžeme dát takhle vedle sebe, ne. Tady doprostředka. Ať tady chlapi prostě maj něco, hele, tady to můžu dát. Tak to dáme takhle sem? Počkej, to nemůžeme dát takhle blízko toho, jo? To musíme dát někam dál, dobře, tak to dáme tady třeba. Tak. Podložky a obohacení. Bažinná koupel, kámo, no voni chtěj, blaho. Tak počkej, dáme jim sem někam bažinnou koupel. Tu jim dáme třeba sem, tady. Takhle tady, šup a maj jí tam. Musíme najít výběh pštrosů, tady to tedkon nepotřebujeme. Já se podívám, jak jsou, jak jsou tady spokojený tedkon tady týpci. Nazdar. Počkej, já chci vidět, jak jsi spokojenej, jo? Výživa, a támhle máš ale to... tady máš normálně krmení. Množství nula. Musíme se tady postarat o frajery, no, první to tady nakrm. Hele tady týpek, ten už se má fajn. No tak kámo, okamžitě tady doplň vodu, okamžitě. Hele, hele, hele, a je to. A jedem si. A jedem si. Už jsem na to přišel. Hezky pěkně! Tak pojď, hele. Výživa. A ještě tady doplň jídlo.

2 Video je dostupné online na <https://www.youtube.com/watch?v=dFAjoj4UupI>.

Dále probereme otázku oblíbených youtuberů, jejichž videa žáci rádi sledují. Jejich odpovědi zaznamenáme na tabuli. Očekáváme odpovědi, že sledují hudební videa, *let's play videa* (herní), *DIY videa* (*do it yourself*, tzn. návodná videa na výrobu nějakého produktu), *fashion videa* (o módě), *lifestyle videa* (o životním stylu) a podobně. Vyučující diskusi ukončí tím, že oznámí, že pro dnešní hodinu vybral herní video od youtubera Pedra z kanálu PedrosGame, v němž autor představuje novou hru, která je zaměřena na tematiku Zoo. Může se žáků zeptat, zda již někdy podobnou hru hráli, jak byli v ošetrovatelství či samotné stavbě Zoo úspěšní apod. Před spuštěním ukázky zadá žákům následující otázky a úkoly a vyzve je, aby si odpovědi zapsali do sešitu, následně jim danou část videa pustí:

- Podívejte se na video od Pedra a zkuste se zamyslet nad tím, které informace vám přijdou nejdůležitější.
- Zamyslete se nad tím, které informace v takovém videu nesmí chybět.
- Pokud jste už někdy sledovali podobné video od jiného youtubera, přemýšlejte nad tím, zda se v nich některá slova neopakují.

Fáze uvědomění

Po zhlédnutí videa proběhne diskuse, v níž žáci odpovídají na výše uvedené otázky. V návrhu následujících odpovědí vycházíme z autentických reakcí našich žáků: „Asi to, jak se hra vlastně hraje.“, „Informace o tom, kam mám dát který doplněk.“, „Musí mi říct to, kam tu bažinnou koupel mám umístit.“, „Říká mi, kde můžu zkontrolovat, jak se zvířata cítí a jakou mají spokojenost.“, „Jo, já sleduju videa od Baxtrixe, kteřej používá podobný návody.“, „Společný mají to, že se v nich říká, co mám kam umístit anebo kde najdu nějaký vylepšení.“, „Sleduju Gejmra a ten tam používá podobný výrazy, jako kde se co nachází, co mám kam a kdy postavit.“

Učitel po diskusi vyzve žáky k tomu, aby se zamysleli nad tím, zda se v tomto a podobných videích některá slova opakují a případně proč. Očekáváme reakce jako: „V každém videu je vždycky informace o tom, kudy mám jít, jak mám něco udělat, je to prostě takovej popis, co všechno musím udělat.“, „Jo, opakuje se to, co a jak mám dělat, kde mám co postavit, popisuje mi přesně to, co mám dělat.“, „Jo, když mám postavit třeba hradbu v Minecraftu, tak mi řekne, jak to mám udělat, je to jakoby návod na to, jak to mám udělat.“, „Do detailu mi popisuje postup, jak mám hrát třeba Minecraft.“ Je vhodné, aby vyučující zaznamenal odpovědi žáků v bodech na tabuli.

Po sepsání odpovědí (například *odkud kam mám jít, jak to mám udělat, kdy mám postavit konkrétní věc* apod.) se učitel žáků zeptá na to, co by se stalo, kdyby v těchto videích chyběla slova, jež jsou zaznamenána na tabuli. „No bude to takový neúplný.“, „Nevěděl bych, co mám jak udělat.“, „To by skoro nic neřikal, protože tyhle slova jsou tam strašně důležitá, protože kdyby tam nebyly, vůbec bych se nic nedozvěděl.“ Komunikačního přesahu docílí otázkou: „Používáte tato slova i vy v běžné komunikaci? Kdy přesně?“ Z odpovědí žáků je patrné, že daná slova využijí, když chtějí něco popsat, vysvětlit někomu cestu, říci kamarádovi, co a kde o víkendu dělali, jak mohou nahrát video na YouTube a v mnoha dalších případech.

Doplňujícím dotazem může být například tato otázka: „Je možné slova na tabuli³ nahradit jinými výrazy? Kterými?“ Z autentických komentářů z naší výuky vyplynulo, že můžeme použít výrazy *jednoho dne, u výběhu, před hradbou, sem, do klecí* apod. Žáci si také velmi dobře uvědomili, že se tyto výrazy vztahují ke slovesu, že ho nějak doplňují. V této chvíli je vhodný čas pro zavedení lingvistického termínu, tedy příslovečného určení místa a času.

Fázi uvědomění by bylo vhodné doplnit o žákův vlastní text, který vytvoří v hodině například na základě tohoto zadání: „Představ si, že jsi youtuber, který se zaměřuje na herní videa. Vytvoř půlminutový komentář ke hře, kterou aktuálně hraješ, v němž dokážeš, že příslovečné určení místa a času patří k důležitým doplněním slovesa“. Vyučující vyzve ostatní žáky k tomu, aby si ze slyšených projevů průběžně zaznamenávali jednotlivé výrazy, které označují místo a čas děje. Vybraní žáci následně představí své komentáře. Poté jejich spolužáci vyjmenují výrazy, které si zaznamenali. Aktivitu je možné rozšířit o diskusi nad vhodností použitých slov a o hledání synonymních výrazů ke konkrétním příslovečným určením.

Při diskusi nad projevy by měl vyučující dovést žáky k opětovnému uvědomění si funkce daného jazykového prostředku v běžné komunikaci na materiál, který žák bezpečně zná a s nímž se často setkává. Zápis do sešitu si žáci v hodině sestavili v podstatě sami svými odpověďmi, které vyučující zaznamenal na tabuli a které zazněly v diskusích (podobné prvky ve videích, opakující se výrazy, funkce výrazů ve videu a v běžné komunikaci). Společně s vyučujícím žáci mohou počku do sešitu upřesnit, upravit a obohatit o další příklady z běžné komunikace (srov. Baloušová, 2019)⁴.

3 Například *odkud, kam, kdy, jak, přesně, kudy, kde* apod.

4 Žáci si k příslovečnému určení zaznamenali například následující poznámky: „Příslovečné určení místa a času se váže na sloveso.“ „Příslovečné určení místa vyjadřuje, kde se něco odehrává, příslovečné určení času vyjadřuje, kdy se něco odehrává.“ „Příslovečné určení místa a času používáme, když chceme někomu vyprávět, kdy a kde jsme něco dělali.“

Fáze reflexe

Při závěrečné reflexi učitel klade důraz na to, aby žáci vysvětlili významné postavení příslovečného určení místa a času v praxi běžné komunikace. Reflexi může například navodit otázkou: „Jak jste pochopili funkci příslovečného určení místa a času ve vaší běžné komunikaci?“ Během diskuse vede žáky k tomu, aby vymysleli další komunikační situace (kromě videí na YouTube), v nichž nejčastěji používají dané druhy příslovečného určení (například popis cesty, návod na přípravu jídla, vyprávění zážitků apod.). V této fázi osvojování učiva další cvičení na procvičení příslovečného určení místa a času nezařazujeme. Ta jsou otázkou dalších vyučovacích hodin. Podstatné je, že žák prokázal pochopení jazykového jevu v praxi běžné komunikace vytvořením vlastního textu, vysvětlením funkce syntaktického jevu v komunikaci a tím, že dokázal najít výrazy se stejnou platností v projevech svých spolužáků.

Závěr

V příspěvku jsme představili v praxi ověřenou přípravu na vyučovací hodinu, která byla zacílena na to, aby si žák uvědomil funkci příslovečného určení místa a času. Jako motivační materiál jsme zvolili pro žáky aktuální herní video od youtubera, kterého zná většina třídy a kterého žáci považují za předního autora *let's play* videí u nás.

V rámci diskuse jsme se žáky snažili dovést k poznání, že příslovečné určení je důležitým doplněním slovesa a že je v naší běžné komunikaci nepostradatelné. Zavedení lingvistické teorie přišlo na řadu až ve chvíli, kdy jsme si v diskusi s žáky ověřili, že pochopili funkci tohoto jazykového jevu v komunikaci. V představené hodině bylo cílem vést žáky k pochopení funkce příslovečného určení místa a času a způsobu v textu, samotná identifikace tohoto větného členu a případné procvičení by měly být otázkou dalších fází výuky.

Literatura

ČECHOVÁ, M. (2011–2012): Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–244.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika*

„Často se vyskytuje v let's play videích.“ „Příslovečné určení místa a času hodně používají youtubeři ve svých videích, aby řekli, kam/kde a kdy mám například něco postavit.“

- českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství.*
Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- DVOŘÁK, K. (2007–2008): Některé problémy studentů při vyjadřování (zvláště příčinnostních vztahů). *Český jazyk a literatura*, 58(5), 229–232.
- HAUSENBLAS, K. (1965–1966): Větný rozbor, nebo nálepkování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 26, 207–213.
- JANÍK, T. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016): Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140(4), 30–39.
- ŠTĚPÁNÍK, S. et al. (2019): *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.



RECENZE

REVIEWS



ČESKO-BĚLORUSKÝ FRAZEOLOGICKÝ SLOVNÍK

Czech-Belorussian Phraseological Dictionary

Ladislav Janovec

Jak se upozorňuje v roce 2001 ve sborníku *Frazeografia slowiańska*, česká frazeografie má přes velká frazeografická díla výkladová, jako je Slovník české frazeologie a idiomatiky F. Čermáka, i překladová, např. mezi ruštinou a češtinou slovník Wurma a Mokienka nebo Mokienka a Stěpanovy, mnoho bílých míst a dluhů, které má před odbornou filologickou obcí. Jedním z velkých problémů je vznik překladového frazeologického slovníku češtiny s malými jazyky, u nichž se poptávka i ohlas očekává výrazně menší než v případech překladového frazeologického slovníku s jazykem velkým či významnějším.

Je tedy velice potěšitelné, že jedno z bílých míst zaplnila Inna Kalita, pracovnice UJEP v Ústí nad Labem. Badatelka vytvořila frazeologický slovník česko-běloruský (UJEP, Ústí nad Labem, 2017). Autorka o jeho koncepci podrobně hovořila např. na konferenci *Svět v obrazech a ve frazeologii II*, která se uskutečnila v roce 2018 na půdě Pedagogické fakulty UK.

Slovník obsahuje asi 4000 hesel – českých frazémů, k nimž jsou uváděny běloruské ekvivalenty. Práce na slovníku byla komplikovaná v tom, že zatímco čeština funguje jako komunikační nástroj ve všech sférách nezávisle a plnohodnotně, běloruština koexistuje více či méně s ruštinou a mnoho uživatelů hovoří spíše směsí těchto dvou jazyků – trasjankou – než čistou běloruštinou. Proto, jak autorka uvádí v předmluvě, má vývoj běloruské frazeologie před sebou tři tendence – očistit se od rusismů, oživit starší frazeologii, kterou lze nalézt ve slovnících 19. a počátku 20. století, posílit neofrazeologii, obohacování slovní zásoby ze současné mluvy, především z živých běloruských dialektů. Přístup k běloruštině je tedy ochranný.

Velkým přínosem slovníku je to, že zařazuje i běloruské frazémy, které dosud nebyly ve slovnících popsány, jsou novější nebo se u nich proměňuje význam. Zařazeny jsou i nové frazeologické termíny, resp. jednotky, které stojí na hranici termínu a frazému, zejm. z oblasti ekonomické. Do slovníku nejsou zařazeny jednotky, které se jeví jako regionální, a to v případech obou jazyků. Zařazeny jsou ovšem frazémy s toponymickým komponentem, pokud jsou obecně známé, rozšířené a často užívané (především v masových médiích). Rovněž, a to nejen jako dokument doby, jsou zařazeny frazémy, které se jeví jako zastarávající či archaické, ale mohou být živé pro současné překlady.

Co se týče mikrostruktury hesla, resp. zpracovávaných informací, na počátku heslového odstavce stojí lemma, jež tvoří jednotka, která je pro frazém klíčová. Po něm následují frazémy, jež jednotku obsahují. Lexikální varianty frazémů jsou zařazovány za sebou a jsou odděleny vvislou čarou, hláskové a stylové jsou odděleny lomítkem. Výklady významů jsou v případě polysémie označovány arabskou číslicí, po nich následuje frazeologický ekvivalent v běloruštině. Novem pro frazeografii je propracovaný systém piktogramů, které přinášejí další informace, jako je stylová charakteristika – autorka speciálně upozorňuje na biblismy, sovětismy, knižní a zastaralé výrazy, indexem se šipkou jsou označeny výrazy vyššího a nižšího stylu. Dále je ve slovníku užito patnáct symbolů, které upozorňují na sémantickou třídu komponentu. Jejich vydělení se mi jeví poněkud intuitivní – autorka např. vyděluje zvířecí komponent, do něhož jsou zahrnuti i plazi a hmyz, samostatně ale pracuje s komponentem označujícím ptáka a s komponentem označujícím rybu. Ještě problematičtější se mi jeví rozlišení na komponenty označující rostlinu a květinu.

Závěrem je třeba znovu zdůraznit, že slovník je solidním příspěvkem světové (a především slovanské) frazeologii. Ocení jej nepochybně studenti, překladatelé, etnografové, historikové, folkloristé, lingvisté i literární vědci, kteří v něm mohou najít informace vhodné pro další vědecké využití.

Literatura

BALOWSKI, M. – CHLEDBA, W. (eds.): *Frazeografia słowiańska*. Opole: Uniwersytet opolski, 2001.

ВОЛШЕБНЫЙ СВЕТ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБУЧЕНИЯ РКИ

The Magic World of Children's Literature. Children's Literature in the Context of World Culture and Teaching Russian as a Foreign Language.

Anna Alexandrovna Timakova

«Эврика! Мы не умеем читать!» – так открывает свое «руководство по чтению великих произведений», книгу «Как читать книги» (1940 г.), Мортимер Адлер. Прошло несколько десятков лет с его «открытия». Мир, казалось бы, освоился в потоке информации постиндустриального века, и доказательство тому – процветание литературы non-fiction. Но развитие общества в эпоху мультикультурализма ставит новые задачи, одна из них – руководство детским чтением на фоне подвижной культурной картины мира. В этом плане роль учителя РКИ переоценить невозможно – для него детская литература является уникальным ресурсом приобщения учащегося не только к чтению, миру художественного слова, но к мировой культуре, поскольку в его компетенции вопросы взаимопроникновения и взаимовлияния различных культур на детскую литературу. Новым словом в этой области стала коллективная научная монография, результат международного научного проекта кафедры русистики и лингводидактики педагогического факультета Карлова университета «Волшебный свет детской литературы. Детская литература в контексте мировой культуры и обучения РКИ».

Актуальность научного поиска и открытий авторов монографии «Волшебный свет детской литературы. Детская литература в контексте мировой культуры и обучения РКИ» мы видим в своевременности рекомендаций учителю РКИ и педагогу-словеснику, поскольку необходимость «сориентировать учителя РКИ в культурном контексте детской литературы, показать влияние иных культур на русскоязычное пространство, поговорить о проблемах современного детского чтения» (Васильева, с. 8) в настоящее время активно развивающихся информационных технологий и мощного культурного обмена усилилась многократно.

Детская литература, как пишет один из авторов и редакторов монографии Елена Анатольевна Васильева, представляет собой «возможность постепенно-

го гармоничного вхождения в мир иной культуры» (Васильева, с. 8), потому так велико ее значение в процессе получения образования. Объект научного внимания авторов монографии, вынесенный в заглавие книги, – детская литература в контексте мировой культуры и обучения РКИ – свидетельствует о стремлении авторов прийти к программным, общезначимым для дидактики выводам. Логика построения монографии нас в этом убеждает. Так, первая глава «Обучение РКИ и детская литература» посвящена методическим аспектам использования произведений детской литературы на занятиях РКИ. Общеэстетический блок этой главы посвящен критериям выбора аутентичных текстов для обучения РКИ, вопросам формирования компетенций и совершенствования видов речевой деятельности при опоре на занятия по РКИ на тексты детской литературы. Отдельное внимание уделено формированию межкультурной компетенции при помощи изучения фольклора, что закономерно, поскольку национальная идентичность выражает себя именно в фольклорных текстах, и знакомство с инокультурой, начинающееся от произведений устного народного творчества, является перспективной моделью постижения культуры изучаемого языка. Анализ роли фольклорных текстов на уроках РКИ продолжается в параграфе «Детские фольклорные тексты в обучении РКИ». Автор на основе обзора УМК по РКИ, используемых в школах Чешской Республики, делает убедительный вывод о значимой роли фольклорных текстов разных жанров в освоении учащимися второго языка.

Также в первой главе раскрывается потенциал лирических произведений детской литературы для использования на уроках РКИ. Важный теоретический материал о драматизации на начальном этапе обучения РКИ, использовании поэтических текстов детской литературы при работе над звуковой стороной языка завершается практическими рекомендациями по использованию поэтических текстов детской литературы на уроках РКИ.

Авторы монографии понимают, что современный педагог не может не учитывать в своей работе особенности восприятия информации новым поколением, поэтому принципиально значимым становится освоение им новых стратегий чтения и работы с книгой, в первую очередь – детской. Необходимо сделать для ребенка неразрывной связью между чтением и пониманием текста, помочь ему сделать прочитанное личностно значимым, ведь «категория смысла принадлежит не тексту, но формируется во взаимодействии «значения» текста и конкретного читательского сознания» (Пранцова – Романичева, с. 55). Рекомендации авторов этого параграфа относительно технологий приобщения к чтению, собственно стратегий чтения назовем программными для учителя-словесника.

Данный авторами первой главы ответ на вопрос «как читать?» перекликается с глубоким анализом того, «что читать?», предпринятым авторами второй главы «Современное детское чтение». Интерес вызывает исследование читательских интересов чешских гимназистов, в основных чертах отражающее общую для многих стран европейской части континента ситуацию с чтением. Параграф о семейном чтении, продолжающий эту главу, убеждает в том, что чтение остается в кругу базовых ценностей личности. Вывод автора параграфа о стимулирующей роли детского чтения на раскрытие творческого потенциала ребенка (создание декораций, рисунков) нашел подтверждение в приведенных в монографии детских иллюстрациях к книгам.

Третья глава монографии посвящена жанровому своеобразию детской литературы. В центре внимания авторов этой главы – французский роман-фельетон о детстве и crossover литература. Достаточно сложная структура романа-кроссовера, апеллирующего к опыту и читателя-подростка, и читателя-взрослого, глубина его тематики, объемы социокультурного контекста такого романа позволяют считать его серьезным ресурсом эстетического образования подростка. Французский роман-фельетон в этом смысле схож с романом-кроссовером: полиадресность книги, внимание к «травмирующим сценариям», значимость фигуры рассказчика, – все это способствует тому, чтобы «приучить юного читателя к необходимости нравственного взросления» (Чекалов, с. 154).

О решении задачи нравственного и эстетического взросления ребенка идет речь и в главе «Адаптации и переводы тестов классической литературы для детского чтения». Богатство мира художественного слова У. Шекспира, М. Сервантеса, В. Гауфа, Г. Х. Андерсена, Э. Фарджон открывается для подростка благодаря искусному переводу и адаптации их произведений. Педагогическая адаптация является универсальным средством обогащения системы культурных ценностей, формирующейся у ребенка, расширения его эрудиции, пополнения активного лексического запаса. Для читателя взрослого произведения Сервантеса являются «визитной карточкой» Испании, а Андерсена – Дании, тогда как читатель юный едва ли воспринимает эти тексты знаками иной культуры, ведь переводчик помог им ему «присвоить», а стало быть, сделать лично значимым и их морально-этический потенциал.

Процесс обратный, то есть жизнь зарубежных текстов в русской литературе, представляет отдельный интерес. Успех «Золотого ключика» А. Толстого, «Доктора Айболита» К. Чуковского, русской версии Винни-Пуха убеждает в мысли о том, мир детской литературы понятен читателям разных стран. «Это тексты, которые объединяют всех нас, вне зависимости от склонностей,

рода занятий, судьбы, – это книги, легшие в основу нашего мировоззрения и отчасти помогающие нам говорить на одном языке. Вот почему интерес к ним так неизменен и плодотворен», – пишет Д. Д. Кузина, один из авторов главы, посвященной рецепции зарубежных текстов русскими авторами.

Завершается монография глубоким анализом наследия русской классической литературы для детей и его отражения в мировой культуре. Художественный мир произведений А.С. Пушкина, Л. Н. Толстого, М. Горького, Д. Н. Мамина-Сибиряка, А. М. Ремизова, написанных для детей, является уникальной школой получения юным читателем любой страны духовного опыта, приобщения к морально-нравственным ценностям, постижения красоты языка. Особенностью этой главы является акцент на синтезе искусств в детской литературе. Авторы монографии выходят в своих исследованиях на исключительно перспективный материал об уникальности единства в произведениях для детей звука, образа, цвета, органичным образом нашедшего воплощение в изобразительном искусстве, музыке, театре, кино. Опора на комплекс изобразительно-выразительных средств в целом отличает работу с детскими текстами, и тем более это важно при использовании богатства такого материала на занятиях РКИ.

Мир детской литературы – отдельное, богатое, во многом универсальное «государство» со своими законами. Постижению этих законов в значительной степени способствует монография «Волшебный свет детской литературы. Детская литература в контексте мировой культуры и обучения РКИ». Глубина теоретических выводов и практическая значимость конкретных методических рекомендаций авторов глав объясняют ее востребованность у учителей РКИ, педагогов-словесников, методистов. Детская книга растит взрослого читателя, и тем ценнее работа с ней.

Литература

РОЗБОУДОВА, Л. – ВАСИЛЬЕВА, Е. и коллектив (2019): *Волшебный свет детской литературы. Детская литература в контексте мировой культуры и обучения РКИ*. Praha: Karolinum.

JAK SE UČÍ NÁRODNÍ JAZYKY V ZEMÍCH V4

How National Languages Are Taught in the V4 Countries

Jana Kovářová

Monografie *Teaching of National Languages in the V4 Countries* editorů Marka Pieniążka a Stanislava Štěpáníka vydaná v r. 2016 Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy představuje vyvrcholení a zároveň syntézu mezinárodního výzkumného projektu, který probíhal v letech 2016–2017 v zemích visegrádské čtyřky (tj. v České republice, Polsku, Maďarsku a na Slovensku). Projektu sestávajícího ze série workshopů a konference a podpořeného Visegrádským fondem se účastnily univerzity v Krakově, Praze, Budapešti a Nitře. Cílem bylo – jak již název napovídá – porovnat výuku národních jazyků v jednotlivých zemích a nalézt model, který by v daném středoevropském prostoru optimálně fungoval a zároveň se podstatnou měrou podílel na udržování národní identity v éře globalizace.

Ústřední čtyři studie věnované výuce češtiny, maďarštiny, polštiny a slovenštiny jsou zářámovány předmluvou z pera iniciátora celého projektu Marka Pieniążka a závěrečným shrnutím editorů publikace. V předmluvě autor vysvětluje, co jej přivedlo k nápadu iniciovat tento projekt. Byly to zejména výsledky jeho vlastního výzkumu, které ukazovaly na neuspokojivý stav edukační praxe v Polsku a s tím související klesající status polštiny nejen jakožto školního předmětu, ale i jakožto obecně přijímané hodnoty, což podle autora představuje ohrožení národní svébytnosti. Pieniążka rovněž vedl opodstatněný názor, že podněty pro zlepšení situace v Polsku není možné hledat v anglosaských modelech, jakkoli jsou dnes velmi vlivné, neboť jsou středoevropské realitě historicky i kulturně velmi vzdáleny. Inspiraci se tedy autor rozhodl hledat v sousedních zemích, jejichž historický, kulturní a politický vývoj je v mnohém podobný. Předmluva dále podrobně popisuje vznik a průběh celého projektu.

Struktura studií o výuce národních jazyků (jimiž jsou podle definice autorů míněny jazyky národnostních majorit v daných zemích) je až na výjimky shodná; jednotlivé kapitoly si všímají politických a historických vlivů na výuku národních jazyků, zkoumají současný stav i vývoj kurikul, učebnic, standardizovaných testů a zkoušek i skutečnou výukovou praxi na školách a v neposlední řadě se zaměřují na vzdělání nových učitelů a na výuku daného jazyka jako druhého či cizího. Výzkumníci použili kombinaci různých metod, od analýzy dokumentů, učebnic

a kurikul přes pozorování a rozhovory po analýzu odborných textů věnovaných vybraným tématům.

Jako celek jsou kapitoly o jednotlivých jazycích velmi inspirativní, umožňují nahlédnout výuku vybraných jazyků v širším kontextu a uvědomit si, nakolik je náš region v didaktice národních/mateřských jazyků svázán a kolik rysů nás spojuje. Jak z publikace jasně vyplývá, výuka na školách je v našich zemích stále v područí strukturalistického, logicko-gramatického pohledu na jazyk, kdy je jazyk vnímán jako objektivizovatelný systém, jenž existuje prakticky sám o sobě, odtrženě od komunikační praxe, po žácích jsou vyžadovány především teoretické znalosti o jazyce; a to vše navzdory proklamovanému rozvoji komunikačních dovedností, který je zřetelně přítomen ve všech zkoumaných kurikulech. V oblasti výuky literatury dominuje (s výjimkou Slovenska) literárněhistorický pohled, a to na úkor různých možností interpretace a posouzení estetických kvalit díla, včetně prosté radosti ze čtení. Ve všech čtyřech zemích proběhla zásadní revize zkoušky na úrovni maturity, a to směrem k jednotnému celostátnímu standardu, s čímž souvisí ne vždy šťastná centralizace. Kurikula se také čím dál více přiklánějí k definici výsledků vzdělávání (příčemž didaktický proces stojí stranou) pomocí výčtu očekávaných výstupních schopností a kompetencí; roste snaha výsledky „změřit“ a objektivizovat, což může u velké části učitelů vést k tomu, že veškerou svou edukační činnost podřídí požadavkům zkoušek (viz situace v Polsku). Čtenář si po přečtení publikace až nepříjemně jasně uvědomí, nakolik výuka národního jazyka, zejména vzhledem k své postojové složce, podléhá politickému diktátu a nakolik častokrát sloužila a slouží politickým cílům.

Velmi zajímavé je srovnat, jak jednotliví autoři ke zvoleným tématům přistoupili, co akcentují, co vnímají jako největší problém, jakým způsobem reflektují situaci ve své zemi a jakým způsobem nahlíží na pozici svého jazyka ve školní výuce i ve společnosti. Ukazuje se, že přestože mnohé otázky a problémy, které řešíme, jsou stejné či obdobné, má didaktické a jazykovědné uvažování v každé zemi svá – mnohdy nepřenositelná, avšak podnětná – specifika.

Část věnovaná výuce češtiny má výrazně historický akcent, a to ve všech kapitolách. Ze srovnání s ostatními zeměmi vyplývá, že systém v České republice je velmi tolerantní: školy mají značnou autonomii, a to jak při sestavování svého školního kurikula (ŠVP), tak při výběru učebnic; v systému navíc existuje pouze jedna standardizovaná zkouška (maturita). Na druhou stranu si školy při sestavování ŠVP s volností nevědí rady a relativně velký výběr učebnic neznamená, že jsou všechny kvalitní.

Jedno z nejvýraznějších maďarských témat je samotný pojem „národní jazyk“, jehož obsah se proměňoval a na rozdíl od české jazykovědy byl postaven do opozice proti nářečí. Podle maďarských didaktiků je jeden z největších problémů maďarského školství důraz na používání „standardního“ jazyka (v českém kontextu by byl paralelou jazyk spisovný), a to od počátku školní docházky, čímž jsou mnozí žáci ze sociálních důvodů (tj. z důvodu neznalosti či nedostatečné znalosti standardního jazyka dané jejich sociálním okolím) znevýhodněni. Řešením je podle nich naučit žáky využívat různých jazykových zdrojů (tj. jak spisovné variety, tak i variet nespisovných) adekvátně příslušné situaci.

Polská kapitola vyznívá nadmíru kriticky. Čím dál více degradující postavení polštiny lze podle autora přičíst na vrub nemoudrým politickým rozhodnutím. Z výuky se vytrácí kreativita, a to jak na straně učitelů, kteří bez obměn využívají již hotové výukové programy, tak na straně studentů, kde je kreativita dokonce potlačována jako něco nežádoucího (viz hodnocení písemných prací v rámci polské maturitní zkoušky). Nejdůležitějším v učebním procesu není žák, ale závěrečná zkouška. Nicméně v závěru polské studie jsou vidět slabé záblesky světla na konci tunelu v podobě drobných zlepšení, např. v podobě přihlídnutí k tvůrčímu myšlení a sebevyjádření studenta v rámci maturitní zkoušky.

Naproti tomu slovenština má v rámci školního kurikula poměrně privilegované postavení, jež vyrůstá jednak z oficiální kulturní politiky státu, mezi jejímiž hlavními cíli je ochrana jazyka jakožto důležitého nositele národní kultury, jednak z komplikovaného historického zápasu o národní sebeurčení, které vyústilo do obecně pocítované potřeby chránit národní jazyk (mj. např. zákonem o státním jazyce). Hodnocení současného kurikula výuky slovenského jazyka a literatury pak vyznívá velmi kladně nejen z pera slovenských didaktiků, ale i editorů celé publikace. V jazykové výuce je důraz kladen na rozvoj komunikačních kompetencí žáků, na tvůrčí práci s jazykem a na čtenářskou gramotnost na úkor teoretických lingvistických znalostí. Výuka literatury zcela rezignovala na literárněhistorický model a zdůrazňuje komplexní pohled na umělecký text a prohlubování čtenářských dovedností. Velmi pokrokovým rysem je konstruktivistický pohled na výuku, ve které se žák stává autonomním subjektem výukového procesu. Pro českého čtenáře je nadmíru zajímavé i to, že má možnost pohlédnout na vývoj výuky slovenštiny a do jisté míry i na česko-slovenské vztahy slovenskýma očima.

Závěrečná kapitola sepsaná editory hodnotí přínos publikace a shrnuje a komentuje výsledky srovnávací studie. Ukazuje se, že přes místní, historickou a politickou podobnost nahlížíme na jazyk a jeho roli v národní kultuře rozdílně. Společné je ovšem to, že zásadní změny týkající se výuky jazyka a přístupu k němu, jsou činěny „seshora“, tj. například ministerskými či vládními naříze-

ními. Kurikula všech zemí V4 zdůrazňují důležitost rozvoje komunikačních kompetencí žáků, v praxi ale převažuje logicko-gramatický přístup k národnímu jazyku. Autoři jsou tedy toho názoru, že výuku je nutné zásadně zrevidovat, klíčem k tomu je však požadavek stability vzdělávacího systému, který bude do co největší míry nezávislý na momentální politické situaci. Nový přístup je potřeba budovat na vědeckém základě, nikoli na základě krátkozrakých a neuvážených politických rozhodnutí.

Celkově lze shrnout, že svým zaměřením a záběrem bezesporu ojedinělá kniha je povinnou četbou pro odborníky na srovnávací pedagogiku a pro didaktiky národních jazyků nejen v zemích V4, ale i jinde (o způsobu ochrany národního jazyka v rámci sílicího vlivu angličtiny se momentálně vede debata např. v Norsku). Vřele doporučit ji lze tvůrcům ŠVP na jednotlivých školách, inspirativní bude i pro studenty připravující se na učitelské povolání a pro praktikující učitele, kterým dává možnost vidět svou práci z širší perspektivy. Pro zájemce, kteří chtějí vědět o vybraných tématech více, je k dispozici bohatá bibliografie. Mnohé z otázek, které jsou v knize pojaty jen rámcově, by bylo užitečné zpracovat do větší hloubky, a to opět komparativním způsobem, přičemž zaměření na země V4 se ukazuje jako velmi plodné. Nelze si proto než přát, aby publikace do budoucna našla své pokračování v navazujících studiích.

TVŮRČÍ PSANÍ JAKO ROZLOUSKNUTÉ OŘÍŠKY

Creative Writing as Cracked Nuts

Stanislav Štěpáník

V roce 2018 se na Slovensku objevila trojice knížek, která učitelům slovenštiny a studentům učitelství slovenštiny připomíná, že výuka mateřského jazyka má významný formativní rozměr a že jejím úkolem jsou nejen cíle vzdělávací, ale také výchovné. Velmi inspirativní mohou být i pro učitele českého jazyka.

Edice *Tri oriešky*, vydaná Univerzitou Komenského v Bratislavě, sleduje jednak propojení rozvoje čtení a psaní a jednak propojení literární výchovy s výchovou slohově-komunikační. Z hlediska cílů literární výchovy lze souhlasit s tezí, že „synergické propojení čtení a psaní při vyučování literatury je [...] nevyhnutelností“ (Oriešok druhý, s. 6). Prostřednictvím nabídky učebních úloh zaměřených na tvůrčí psaní sdružené s recepcí uměleckých textů různých autorů současné slovenské literatury edice usiluje o rozvoj různých stránek žákovy osobnosti. Největší důraz je přirozeně kladen na rozvoj kreativity, přidružené k tomu pak estetiky a emocionality, pozitivních vlastností a postojů, dobrých mezilidských vztahů, iniciativy, kladných zájmů a samozřejmě též motivace, a to nejen ke čtení i psaní.

Edice obsahuje práci tří velmi zkušených slovenských odborníků na problematiku tvůrčího psaní:

- Autorem prvního dílu, určeného pro 1. stupeň ZŠ, nazvaného *Tvorivé písanie v primárnom vzdelávaní (Oriešok prvý)* je **Martin Klimovič**, docent na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity v Prešově a zkušený badatel v oblasti textotvorného procesu dětí.
- *Tvorivé písanie v nižšom strednom vzdelávaní (Oriešok druhý)*, druhý díl edice určený pro 2. stupeň ZŠ, napsala **Timotea Vráblová**, vědecká pracovnice v Oddělení literární historie Ústavu slovenské literatury Slovenské akademie věd a výzkumnice v oblasti literatury pro děti a mládež.
- Zpracování třetího dílu s názvem *Tvorivé písanie na strednej škole (Oriešok tretí)* se ujala **Věra Eliašová**, docentka na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě a autorka několika příruček k tvůrčímu psaní a jeho využití ve škole.

Všechny tři příručky jsou určeny pro přímé použití ve výuce. Obsahují prakticky popsané výukové lekce, jejichž hlavní složkou je tvořivý písemný projev žáků. Knihy ale nelze považovat za uzavřenou „kuchařku“, u níž se očekává přesné dodržení postupu. Uživatel příručky může dodržet sled fází výuky, jak jej vytvořili autoři, zároveň však jsou jednotlivé části výuky otevřené obměnám a vlastnímu vkladu učitele – spíše než o „kuchařku“ se tedy jedná o „nápadník“. Příručky obsahují řadu motivujících aktivit, které ke kreativité a potřebě se nápaditě, neotřele, originálně vyjádřit dovedou i žáky méně tvořivé.

Klimovič i Vráblová ve všech svých lekcích využívají textů ze současné slovenské literatury, čímž dovedně propojují čtení s psaním, literární výchovu s výchovou slohově-komunikační. Vítám, že autoři vybírali především texty mimočítankové – nejenže se tak vhodně doplňují texty běžně užívané v literární výchově, ale zároveň to umožňuje žákům ještě více poznat současný literární život. Nárok na učitele je v tomto případě jasný – i on by se měl orientovat v současné literární produkci, znát její autory i jejich tvorbu, tedy raději celky děl než jen jednotlivé úryvky.

Oproti zmíněným dvěma autorům Eliašová v menším počtu lekcí text nevyužívá, čímž se některé její návrhy postupů pro výuku blíží tomu, na co jsme z hodin slohově-komunikační výchovy zvyklí. Není to na škodu, ale nabídku způsobů využití textů současné literatury považuji za důležitou, a to ze dvou důvodů: nejenže má současná literatura ve výuce stále poměrně malé zastoupení, ale zároveň může pro učitele představovat nesnadný didaktický úkol. O to významnější je to na střední škole.

Kromě literárních textů však všichni autoři invenci žáků mnohdy podporují také jiným způsobem – např. vjemy zvukovými, obrazovými, hmatovými, čichovými atd.

Klimovičova příručka je uspořádaná do tří kapitol: (1) tvořivé psaní *před* čtením uměleckého textu, (2) tvořivé psaní *při* čtení uměleckého textu a (3) tvořivé psaní *po* čtení uměleckého textu. Každá z kapitol je pak členěna do dvou oddílů: (a) oddíl tvořivého psaní k čtení *poezie* a (b) oddíl tvořivého psaní k čtení *prózy*. Oproti tomu Vráblová a Eliašová své příručky rozvrhly do kapitol dle témat – *město, hranice, příběh, postava, symboly a metafory* a „*ledacos*“ (orig. *všeličo*) – s odůvodněním, že se výběr témat opírá „o všeobecné ‚pilíře‘ komunikační strategie příběhu, které vycházejí z naratologie a které se dají uplatnit i při vnímání uměleckého textu“ (Oriešok druhý, s. 6). Z hlediska užívání příruček považuji Klimovičův přístup za výhodnější. Nejenže sleduje přirozený postup využívání textů ve výuce, který dobře zabezpečuje rozvoj čtenářských metakognitivních strategií a je obvyklý v zahraniční literatuře (*pre-reading, while reading* a *post-*

-reading), ale zároveň je uživatelsky přínosnější, protože dává uživateli jakousi univerzální zásobu postupů, které lze aplikovat nejen na obsah, jež navrhl autor příručky, ale jakýkoliv jiný obsah, který se učitel rozhodne do výuky zařadit. V podstatě učitele učí didakticky přemýšlet o tom, jak a za jakým účelem text do výuky zařadit. Oproti tomu tematický postup do jisté míry univerzálnost využití postupu omezuje. Navíc bychom se mohli ptát, proč byla vybrána právě tato témata a ne jiná – např. postrádám téma *čas* (je-li zařazeno *místo*) aj. Stejně tak nepovažuji zrovna za vhodné, aby byla smíšena literární témata (nebo se možná spíše jedná o motivy) a literární prostředky (symboly a metafory).

Postupy navrhované v *Orieškách* poskytují učiteli celou řadu funkčních možností k motivaci žáků, k evokaci představ k tématům, o nichž je ve výuce řeč. Důraz je kladen na imaginaci žáka, asociace, různorodost vjemů, hravost, propojení různých kódů, metaforičnost jazyka. Za zásadní považuji akcent na rozvoj emocionality žáka, což běžná výuka spíše opomíjí. Všechny tyto prostředky mají vést k lepšímu porozumění uměleckému textu prostřednictvím možnosti „umělecký text číst jako pisatel“ (Oriešek první, s. 9), což umožňuje hlubší interpretaci. Navrhované postupy jsou založeny na indukci – žák utváří své vlastní představy, oceňuje se originalita řešení. Využití příruček tedy zároveň vede učitele k vytváření otevřeného a tvůrčího klimatu třídy a k otevřenosti k různosti řešení. Role učitele spočívá v podpoře aktivity žáků a provázení žáků tvůrčím procesem, a to v roli pomocníka, nikoliv jako toho, kdo má dát „správné“ odpovědi.

Procesualita je zvýrazněna nejen v lekcích samých, ale také ve stanovených cílech jednotlivých lekcí. Všechny se odvíjejí od formulace „žák se učí“ (co) – žáky k něčemu (postupně) vedeme, něco u nich (postupně) rozvíjíme, společně se žáky k něčemu směřujeme. To je jistě dobře, protože rozvoj dovedností – ostatně jako učení obecně – proces představuje. Přesto by ale v některých úlohách bylo dobré cíl, resp. očekávaný výstup podtrhnout – co se žák skutečně naučí, resp. co by se měl naučit, k čemu by měl dojít atd. Jako příklad uvedme lekce, v nichž je úkolem žáků napsat text a srovnat jej (v různých fázích výuky) s vybraným textem uměleckým. To je velmi funkční princip úlohy, nicméně srovnání musí k něčemu vést. Jistě má velký potenciál v oblasti poznávací – nabízí se proto otázka, jak by k tomuto poznání měl učitel své žáky dovést. A vlastně k jakému poznání (o sobě, o světě, o druhých, o jazyku, o literatuře atd.)? Přesnější stanovení cíle, jinými slovy výsledku učení, by pomohlo učiteli ověřit si, zda aktivita skutečně žáky dovedla k tomu, k čemu měla. Zajišťovalo by, že výstup nezůstane pouze implicitní, nýbrž že se zvědomní, že ve výuce dojde k vypodobnění výsledku činnosti. Tím se také dává prostor pro generali-

zaci poznání a ještě hlubší rozvoj metakognice žáků – skutečné uvědomování si tvůrčího procesu, „vidění“ procesu činnosti a jeho vztahu k výsledku. Postupy mají ambici být ucelenými jednotkami a skutečně jimi jsou – avšak z uvedeného důvodu některé zůstávají nezavršené, což pro praxi představuje potenciální problém při naplňování idejí, které měli autoři na mysli.

Velký prostor se nabízí k poznávání estetiky textu, k reflexím podobností a rozdílností mezi texty žáků a spisovatelů, a to z různých hledisek – nejen jaké významy texty zprostředkovávají a jak tyto významy na čtenáře působí, ale rovněž jak jsou tyto významy utvářeny z hlediska jazykového, grafického apod. Jak je možné tutéž skutečnost ztvárnit různým způsobem. Tím, že existují *Oriešky* od 1. stupně ZŠ až po střední školu, je naděje, že se z estetické recepce textu stane kontinuum provázející žáka po dobu jeho školních let. Ačkoliv se příručky zaměřují především na proces tvůrčího psaní, určitě by bylo přínosné, aby také naznačovaly, jak s nabídnutými literárními texty pracovat, tj. k čemu reálně literární text využít. Jsem si vědom toho, že by se tím zaměření publikací poněkud rozšířilo, a to nejen na rozvoj psaní, ale také na rozvoj čtení – i to je oblast pro učitele velmi aktuální: ukázalo by to možnosti tvořivé interpretace literárního díla ve škole, což je podstatná součást současné didaktiky literární výchovy.

Příručky zařazují různé literární žánry (mýtus, pověst, bajka, pohádka atd.), nechybí ukázky autentických prací žáků. Tím, že je kladen důraz především na proces, na vlastní invenci a aktivitu žáků, zde tvořivé psaní představuje přístup vhodný pro žáky různých úrovní znalostí i dovedností, pro žáky nadané i se speciálními vzdělávacími potřebami. Tvořivost zde představuje osobní prostor žáka (*Oriešek* druhý, s. 4).

V *Oriešku prvním* je zřetelná orientace autora na výzkum kognitivních aspektů výuky mateřského jazyka (odkazují na četné práce odborníků z Prešovské univerzity v Prešově, mezi nimi práce právě M. Klimoviče). Je přínosné, že v navrhovaných postupech Klimovič zřetelně sleduje také kognitivní cíle, a to především v oblasti rozvoje čtenářských strategií: předvídání, vyvozování z textu, ozřejmování si nejasného, aktualizace vlastních zkušeností a vlastního poznání, ujasňování si cíle čtení, vytváření představ, vizualizace informací, sumarizace přečteného, výběr nejpodstatnějších informací atd. Ačkoliv nejsou nikde explicitně uvedeny, tvoří nedílnou součást navrhovaných postupů, a tak se dostávají do aktivní metodické výbavy učitelů.

K uvědomění si postupů slouží také průběžné komentáře, které doprovázejí hlavní popis lekce a které obsahují různá metodická doporučení pro realizaci aktivit v praxi, včetně přizpůsobení různým skupinám žáků. Tím, že jsou postupy popsány v jednotlivých krocích, nejenže učitele textotvorným procesem provádě-

jí, ale zároveň ho také učí, jak na jednotlivé fáze nezapomenout. V praxi se např. často stává, že učitelé podceňují význam fáze invence, tedy důkladného promyšlení, o čem vlastně psát. Stejně tak se klade přílišný důraz na výsledek psaní, méně pak na proces – to vše se díky *Orieškům* učitel naučí.

Oriešky tvorivého písania představují významný vklad pro pedagogickou praxi mateřského jazyka a přinášejí velmi potřebný element, který doposud ve slovenské i české škole patří spíše k Popelkám.



ZPRÁVY

NEWS



44. CELOSTÁTNÍ SEMINÁŘ K TEORETICKÝM ZÁKLADŮM DIDAKTIKY CIZÍCH JAZYKŮ: KREATIVITA VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

44 National Seminar on Theoretical Bases of Foreign Language Didactics: Creativity in Teaching Foreign Languages

Lenka Rozboudová – Jakub Konečný

Dne 6. února 2020 uspořádala katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy tradiční, již 44. celostátní seminář k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků. Tématem aktuálního setkání byla kreativita ve výuce cizích jazyků. Seminář zahájila a přítomné přivítala Lenka Rozboudová, garantka semináře.

V prvním vystoupení Sylva Nováková z katedry francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK teoreticky vymezila pojem kreativita a její pojetí z pohledu různých disciplín a dále vysvětlila zakotvení tvořivosti v didaktice cizích jazyků, které vychází z komunikačně-pragmatického obratu v lingvistikce a didaktice cizích jazyků, kdy od 70. let 20. století je pozornost přesouvána na řečovou komunikaci. Dále vystupující objasnila vztah tvořivosti k jazykovému projevu žáků a uvedla vybrané techniky využívající tvořivost (brainstorming, jazykové hry, hraní rolí, globální simulace, kreativní psaní, myšlenkové mapy, projektové vyučování, ...) Ve svém vystoupení S. Nováková také představila koncepci učebního souboru *Le français ENTRE NOUS plus*, ve kterém jsou již od prvního dílu nabízeny mini projekty, které žáky metodicky vedou ke kreativě a současně také žákům nabízí ukázky možného zpracování s důrazem na vyústění do jejich samostatného ústního a písemného projevu. Miniprojekty se vztahují k aktuálním tématům běžného života a vybízí žáky k tvůrčím činnostem – jsou vedeni k samostatnosti, odpovědnosti, spolupráci, sdílení, otevřenosti ducha a toleranci. Přednášející zdůraznila, že rozvoj kreativity u žáků je možný pouze tehdy, budou-li o své činnosti žáci přemýšlet a budou-li mít vzor kreativity také ve svých vyučujících.

Ve druhém vystoupení se přednášející Tomáš Klinka z katedry francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK věnoval otázce využití 3D tisku ve výuce cizích jazyků. V úvodu svého vystoupení vysvětlil kreativitu v širším pojetí, vedle pozitivních aspektů zmínil také možné negativní konotace. Kreati-

vita je spojována s motivací nebo hrami a je vnímána jako pozitivní element, ale na druhou stranu pro některé žáky a učitele může mít kreativita negativní dopad, kdy se žák nebo učitel dostává do slepé uličky a neví, jak se zadaným úkolem naložit, navíc je kreativita někdy jen marketingovým pojmem. Chápat bychom ji měli spíše ve vztahu k inovaci, jejíž 3 pojetí (falešná inovace, inovativnost a novátorství) T. Klinka vysvětlil z didaktického pohledu a uvedl je ve vztahu k 3D tisku. V průběhu svého vystoupení představil možné využití výrobků vytvořených touto technologií.

Třetí příspěvek, který proslovila Barbora Müller Dočkalová z katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK, byl věnován vztahu mezi kreativitou a drilem ve výuce cizího jazyka. V úvodu vymezila dril jako opakovaný nácvik dovednosti za účelem jejího zautomatizování a zhodnotila jeho význam a využití ve výuce cizího jazyka, např. pro nácvik správné výslovnosti či zapamatování si modelových vět jako celistvé víceslovné lexikální jednotky (chunks), přičemž konstatovala, že dril má potenciál i pro zvyšování sebevědomí a likvidaci jazykových bariér žáků, ale pouze za předpokladu, že obsah drilu bude smysluplný a tematicky a kontextově zakotvený. Dále pak prakticky demonstrovala řadu konkrétních příkladů možností spojení drilu a kreativity ve výuce jazyka (hry s opakováním téže fráze, práce s replikou, smyčky a další). B. Müller Dočkalová zdůraznila, že podmínkou kreativity je aktivní spoluúčast žáků na průběhu či dokonce tvorbě komunikačních aktivit.

Všechny pronesené příspěvky vzbudily podnětnou diskusi. Závěrem garantka semináře zhodnotila celou akci, všem účastníkům poděkovala a vyjádřila naději na další setkávání, například na 45. semináři, který proběhne v roce 2021.



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.188

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, 12. ročník, 2020, č. 1:
Nové výzvy didaktiky českého jazyka
New Challenges for Czech Language Didactics

Téma pro Didaktické studie, 12. ročník, 2020, č. 2:
Stylistika v teorii a edukační praxi
Stylistics in Theory and Educational Practice

**Předplatné objednávejte na adrese
viera.cernochova@seznam.cz**

