O S T R A V S K Á U N I V E R Z I T A

P E D A G O G I C K Á F A K U L T A
K A T E D R A Č E S K É H O J A Z Y K A A L I T E R A T U R Y
S D I D A K T I K O U
A
K A B I N E T L I T E R A T U R Y P R O D Ě T I A M L Á D E Ž ,
J A Z Y K O V É A L I T E R Á R N Í K O M U N I K A C E

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2012

ROČNÍK 2/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 2/ číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita

Mlýnská 5

Ostrava 701 03

Předsedkyně redakční rady

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Výkonná redaktorka

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Redakční rada

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

prof. PhDr. Eva Vitézová, Ph.D. (FF Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře, Slovensko)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (FF Katolické univerzity v Ružomberku, Slovensko)

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

prof. Mag. Hana Sodeyfi (Institut für Slawistik der Universität Wien, Vídeň, Rakousko)

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. (PedF Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Časopis vychází jednou ročně.

Editorial

Studie

ČECHOVÁ Mariana

Kódovanie životného sveta v Kathásaritságare (selektívne poznámky)..... 5

SVOBODOVÁ Jana

Výhledy pro spisovnou češtinu..... 21

Články

SVOBODOVÁ Diana

Děti a mládež v kontaktu s cizojazyčnými výrazy..... 34

Recenze

GEJGUŠOVÁ Ivana

Nové publikace slovenských didaktiků mateřského jazyka a literatury..... 38

METELKOVÁ SVOBODOVÁ Radana

Integrovaná didaktika - kvalitní zdroj informací a podnětů nejen pro vysokoškolské studenty..... 43

Editorial

Druhý rok mají čtenáři možnost otevřít odborný elektronický časopis *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi.* Na jeho náplni se tentokrát podílely s jedinou výjimkou členky domácí katedry českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Zájemcům z řad studentů, odborné i laické veřejnosti letošní číslo nabízí podněty z oblasti literární vědy, lingvistiky a didaktiky mateřského jazyka a literatury.

Nové impulsy ze studia indických příběhů prostředkuje práce mladé nitranské badatelky M. Čechové. Zaujme soustředěným interpretačním ponorem do textů, které nejsou ve větším povědomí evropského čtenáře, přitom však svojí povahou korespondují s typickými příznaky pohádkového žánru.

Studie letošní jubilantky J. Svobodové se zamýšlí nad tím, jakých proměn doznává spisovná čeština, jak se tyto změny odrážejí v terminologii současné jazykovědy. Opírá se ve svých názorech o závěry vycházející z dotazníkových sond uplynulých let, v nichž mladá generace vyjadřuje svůj postoj ke spisovnému jazyku. Výsledky průzkumu autorčina týmu vydávají potěšující zprávu, že zájem o spisovný jazyk u nás neopadl ani u generace mladých.

Také autorka dalšího příspěvku se opírá o dotazníková šetření. Současná mluva mládeže je předmětem zájmu popularizačního článku D. Svobodové. Poukazuje v něm na některé příznačné rysy řeči mladých a hodnotí je ve smyslu vnitřní identifikace nastupující generace.

Závěrečná dvojice recenzí I. Gejgušové a R. Metelkové Svobodové potvrzuje trvalý zájem badatelů naší katedry o práci slovenských kolegů. Obě recenze se zaměřily na monografie z univerzitního prostředí a představují také české odborné veřejnosti výsledky jejich profesního zájmu (je jím např. didaktika mateřského jazyka a literatury, světová literatura v didaktické perspektivě, Romové v literatuře pro mládež).

Vážení čtenáři, doufáme, že Vás náplň letošního čísla zaujme a inspiruje ve Vašich vlastních úvahách o dětech, jejich řeči, o možnostech jejich jazykového a literárního vzdělávání.

Redakce časopisu

KÓDOVANIE ŽIVOTNÉHO SVETA V KATHÁSARITSÁGARE

(Selektívne poznámky)

Mariana ČECHOVÁ

Abstrakt:

Náš výklad sa zameriava na osnovné motívy v staroindických čarovných príbehoch. Jeho cieľom je ozrejmiť fundamentálne princípy a štruktúru sveta, ktorý je v nich zobrazený, a to s dôrazom na hodnotovú os „životný superficit – životný deficit“. Tá sa totiž v niektorých ohľadoch radikálne odlišuje od euroamerického modelu, ako ho implikuje porovnateľná slovesná tvorba západnej proveniencie, predovšetkým klasické čarovné rozprávky.

Klúčové slová:

staroindické čarovné príbehy, klasické európske čarovné rozprávky, arcimotívy, superficit, deficit

Predmetom nášho záujmu je staroindický súbor príbehov, ktorý preložil zo sanskritu (Durgáprasádove vydanie z r. 1903) do češtiny v roku 1981 český indológ Dušan Zbavitel.

Jednu z troch verzií tohto výpravného komplexu pod názvom *Oceán príbehov (Kathásaritságara* = doslova „oceán z riek príbehov“*)*, zapísal do sanskritu kašmírsky brahman Sómadéva v 2. pol. 11. stor. Predlohou Oceánu príbehov je Gunádhjovo *Veľké rozprávanie*. Jeho autorstvo sa podľa legendy prisudzuje bohovi Šivovi. V skutočnosti ho Sómadéva prevzal z Gunádhjovho staršieho poviedkového súboru nazvaného *Brhatkathá* (spred 6. stor. n. l.). Sómadéva naplnil Gunádhjov rámcujúci príbeh o kráľovi Udajanovi a jeho synovi Naraváhanadattovi genologicky rozmanitými naratívmi: rozprávkami, hrdinskými a milostnými príbehmi, mýtmi o bohoch, legendami o askétoch či hrôzostrašnými poviedkami o démonoch. Jednotlivé príbehy súboru, ale aj ich celkové usporiadanie nájdeme už vdielach podstatne starších. Sómadéva čerpal z eposov *Mahábhárata* a *Rámajána*, z purán (staré príbehy o vzniku, trvaní a zániku všetkých troch svetov: sveta bohov, ľudí a démonov), zo súboru bájok a rozprávkových poviedok známych pod názvom *Pančatantra* (napr. „Dvadsaťpäť vétalových príbehov“, „Papagájových sedemdesiat poviedok“) či z budhistických džátak (rozsiahly súbor rozprávok a legiend o minulých Buddhových zrodeniach). Kathásaritságara teda predstavuje akýsi koncentrát staroindických, prevažne hinduistických rozprávaní.

Obrazne „prepovedané“: ide tu o monumentálny „oceán“[1], do ktorého sa zo všetkých strán zlievajú rieky mýtorozprávkových príbehov spolu so svojimi menšími prítokmi a potôčikmi.

V Európe istý čas prevládal názor, že európske rozprávky majú svoje korene v indických naratívoch (T. Benfey), čo sa však nepodarilo generálne potvrdiť. Vplyv orientálnej kultúry na európsku slovesnosť je v niektorých prípadoch presvedčivo doložený, aj keď geneticko-kontalogické spojnice (Corbineau-Hoffmanová, 2008, s. 66 – 67)[2] nie sú celkom zreteľné (Horálek, 1979, s. 115). Podľa Zbavitela (O. p. II, 1981, s. 581 – 583) mnohé motívy zo staroindického Oceánu príbehov prešli do inonárodných čarovných rozprávok či iných literárnych pamiatok. Napríklad, príbeh *O princovi, ktorý sa odvrátil od sveta* (O. p. I, 1981,

[1] Pôvodnú rozsiahlu veršovú formu v spomínanom preklade nahradila prozaická verzia.

[2] Nás však v tomto príspevku – ak už máme jeho zameranie vyjadriť komparatistickým pojmoslovím – zaujímajú väzby typologické.

s. 268) možno porovnať s írskou legendou o sv. Brigite; s motívom peňazí, ktoré sa noc čo noc objavujú pri hlave spiaceho dieťaťa (O. p. I, s. 40), sa neskôr stretneme aj v grimmovskej rozprávke *O dvoch bratoch* alebo v jej českej modifikácii *O ptačí hlavě a ptačím srdci* (v maďarskej verzii rozprávka *O zlatom vtákovi*); určitou obdobou indického rozprávania *O šťastných náhodách* (O. p. I, s. 293) je ďalší rozprávkový príbeh bratov Grimmovcov *Doktor Vševed*. V Oceáne príbehov sa pod názvom *O priateľstve s deťmi kráľov* (O. p. I, s. 273) objavuje námet, ktorý poznáme z rozprávky bratov Grimmovcov *O vernom Jánovi* (v Dobšinského verzii ide o rozprávku *Mahuliena zlatá panna alebo slncova panička*) či z Basileho rozprávky *Havran* zo zbierky Pentameron. Ďalšiu motivickú súbežnosť Zbavitel nachádza medzi príbehom o vyberavom mužovi (O. p. II, s. 262), ktorému nevyhovuje žiadna posteľ, a Andersenovou rozprávkou *Princezná na hrášku*. Zbavitel v Oceáne príbehov ďalej poukázal na sujety, ktoré sú typologicky takmer identické s príbehmi islandských, sicílskych a škandinávskych rozprávok či s tureckými *Príbehmi štyridsiatich vezírov*.

Na niektoré sujetovo-motivické zhody natrafíme aj v rozprávkach *Tisíc a jednej noci* – napr. známa časť príbehu o Ali Babovi a štyridsiatich lúpežníkoch, ktorí ukrytí v hlinených džbánoch vyčkávajú na útok, je obdobná nielen s motívom trójskeho koňa, ale aj s indickým rozprávaním o vojakoch skrytých v umelom slonovi: *„I poradil se král se svými ministry a dal zhotovit velikého umělého slona, který se podobal jeho slonu; a v jeho nitru umístil skryté statečné muže a umělého slona dal postavit do vindhijského lesa“* (O. p. I, s. 95).

Podľa našich zistení sa v Oceáne príbehov nachádza aj jedna z voľnejších typologických analógií známej epizódy z rozprávky *O medovníkovom domčeku*, v ktorej uväznené deti, aby sa zachránili pred smrťou, prekabátia ježibabu: keď im sama predvádza, ako sa má správne sedieť na lopate, hodia ju do pece: *„Dómba udělal* (chytré Siddhikarí – M. Č.) *na stromě oprátku. Siddhikarí mu pak pravila, jako by byla zmatena: ‚Ukaž mi, jak se to dělá!’ I postavil se dómba na svůj buben, dal si oprátku kolem krku a řekl: ‚Takhle to musíš udělat.’ Siddhikarí mu však znenadání podtrhla buben pod nohama a dómba v oprátce zahynul.“* (O. p. I, s. 108).

Aj napriek viacerým paralelám príbehov z tohto súboru a európskou či inou rozprávkovou spisbou, však nemožno jednoznačne hovoriť o ich žánrovej zhode, a to z niekoľkých dôvodov. Oceán príbehov sa skladá z rozprávaní najrozmanitejšieho charakteru (označiť ich môžeme nielen ako rozprávky, ale aj mýty, legendy, povesti či len jednoducho „príbehy“; Zbavitel, O. p. I, s. 7, 13). Tie, navyše, nepredstavujú samostatné a ucelené dejové línie (chronologicky, bez digresií plynúce od svojho začiatku k svojmu koncu), čo je symptomatické pre európske texty tohto žánrového zamerania, ale cyklicky sa primiešavajú, resp. „prilievajú“. Naračne sa v nich často využíva retrospektíva. Zaručenému stotožneniu indických príbehov s rozprávkou bráni aj skutočnosť, že mnohé z nich nemajú tradičný happy-end. To platí aj o ustálených úvodných formulách („Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden kráľ...“ atď.), ktoré v Kathásaritságare chýbajú. V tejto súvislosti treba poznamenať, že oproti klasickej rozprávke, ktorá sa neviaže ku konkrétnemu priestoru, indické rozprávanie je zväčša, podobne ako v klasickej európskej povesti, lokalizované v reálnom priestore (napr. „Ve Váránasí žil kdysi král jménem Brahmadatta...“, O. p. I, s. 41).

Navzdory určitej žánrovej diferencii (rozprávka – mýtus, rozprávka – povesť) je veľmi dôležité poukázať (tu len v celoplošnej skratke) na niektoré genetické spojnice medzi rozprávkou a mýtom, ako ich vysvetľuje mytologická (J. Grimm, M. Müller, K. J. Erben a i.) a antropologická (E. B. Taylor, A. Lang, J. Frazer, A. Veselovskij, A. Bastian a i.) teória o pôvode a vzniku rozprávok. Obidve koncepcie sa zhodujú v tom, že všeobecný základ fantastických (čarovných) rozprávok treba hľadať v starobylých mýtoch. Podľa nich rozprávky predstavujú „fragmenty najstarších indeurópskych mýtov“; považujú sa za „‚demýtizovaný’ mýtus, matný odlesk a črepy bájoslovného obrazu sveta“ (Leščák –

Sirovátka, 1982, s. 56). Ruský folklorista V. Propp tvrdí, že v kúzelnej rozprávke sa zachovali stopy dávneho pohanstva, starých zvykov a obradov. Podľa neho najstarším základom rozprávky je cyklus „iniciácie“ u prvobytných národov (posvätné, tabuizované mýtické rozprávania a rituály pri zasväcovaní dospievajúcich mládencov)[3] a cyklus „predstáv o smrti“.[4] Propp sa domnieva, že zložením týchto dvoch cyklov vzniká temer kompletná kompozícia rozprávky podľa funkcií účinkujúcich postáv (napr. paralela medzi rozprávkovým darcom/pomocníkom a predkom/patrónom, ktorého mladý muž získa pri obrade iniciácie; odchod najmladšieho, podceňovaného syna z rodiny do lesa /hranica medzi pozemským a nadzemským svetom/, v ktorom stretne zázračného darcu a pomocníka, podstúpi dočasnú smrť, nadobudne čarodejné schopnosti a často sa vráti ako nepoznaný víťaz a hrdina, v mnohom pripomína osud inicianta, ktorý odchádzal od rodiny k čarodejovi na tajné miesto /obyčajne v lese/, kde počas obradu v zmenenom stave vedomia prežíval svoju smrť a cestu na druhý svet za svojím predkom/patrónom, odkiaľ sa vracal ako iný človek – s novým vzhľadom i menom). Propp okrem toho tvrdí, že „mýty, zvláště přetřídních společností, jsou někdy natolik podobné pohádce, že je etnografie a folkloristika také tak označuje“ (2008, s. 152) a dokonca aj to, že: „pohádka je syžetově a motivicky spřízněna s hrdinským eposem a s širokou oblastí různých narací, legend apod.“ (2008, s. 158).

Dodajme, že termín „rozprávka“ vznikal pozvoľna. Do folkloristiky a literárnej vedy sa dostal z hovorového úzu, kde predstavoval „to, čo sa rozpráva“ (ústnosť ľudovej prózy)[5]. V 19. stor. mu predchádzalo označenie poviedka, výpravka, prípoviedka, bájka (od slova „bájiť“, teda vymýšľať) a pod., neskôr povesť, pod ktorou mal P. Dobšinský na mysli najmä rozprávky. Aj u iných národov, „napr. u Čechov či Nemcov sa pod povesťou rozumeli spočiatku rozprávky, až neskoršie sa termíny ustaľovali tak, ako sme si na ne zvykli“ (Gašparíková, 1984, s. 8). V priebehu 20. storočia označenie „rozprávka“ nahradilo starší štúrovský názov „povesť“, ktorého význam sa zúžil iba na rozprávania s historickým jadrom. Namiesto pôvodného názvu „prostonárodné povesti“ (Štúr, Dobšinský, Krčméry) sa dodnes používa termín „ľudové rozprávky“. I sám Dobšinský mal potrebu vymedziť hranice medzi rozprávkou a povesťou: „v tejto dej je vždy spojený s určitou osobnosťou a zvlášte s určitým miestom, kdežto ona (rozprávka – M. Č.) zabeháva do krajín a pomerov neskutočných, uvádza na divadlo veci a bytosti nevídané, neslýchané v tomto svete... (...) Javy prírodnie opisujú sa len v obrazoch, v symboloch“ (Polívka, 1923, s. 136). Týmto rozlíšením sa mieni rozprávka čarovná, ktorej sa niekedy hovorilo fantastická a pre ktorú sa dnes používa aj označenie čarodejná. „A nie je nijakou náhodou, ak mnohí bádatelia práve čarovnú rozprávku s úplnou samozrejmosťou považujú za vlastnú rozprávku, alebo obrátene, ak pri charakterizovaní rozprávky vytyčujú predovšetkým znaky typické pre rozprávku čarovnú (Gašparíková, 1984, s. 9). Podľa švajčiarskeho bádateľa M. Lüthiho výrazy ako „čaro, zázrak, nadprirodzenosť“[6] vyjadrujú to, čo žánrovo charakterizuje rozprávka (1962, s. 21).

Pokiaľ rátame v prípade prapríbehov (mýtus, rozprávka, povesť atď.) s možnosťou ich

[3] „Velkou úlohu tu hrají představy o záhrobním světě a o cestách do záhrobí. (...) Ke komplexu zasvěcení se vztahují pohádkové motivy odvedení nebo vyhnání dětí do lesa nebo jejich únos lesním duchem, dřevěná chaloupka, zaprodání, zabití hrdinů Jagou, rozsekání a oživení, spolknutí a vyvržení, získání kouzelného prostředku nebo kouzelného pomocníka, převléknutí, motivy lesního učitele a umění lstivosti. Následující časový úsek před hrdinovým návratem a jeho vstupem do manželství se odráží v motivech velkého domu s prostřeným stolem, lovců, lupičů, sestřičky, krasavice v hrobě, krasavice v čarovné zahradě nebo v paláci (Psyché), dále v motivech nemyté dívky, zakázané komory...“ (Propp, 2008, s. 160).

[4] „K nim se vztahují únosy dívek draky, různé způsoby zázračného narození a stejně jako návrat mrtvého, také les jako vchod do jiné říše, postava převozníka-průvodce, překonávání vzdálenosti na orlu, na koni, boj se strážcem vchodu, příchod do vzdálené země a všechna akcesoria tohoto jevu“ (Propp, 2008, s. 160 – 161).

[5] V našej folkloristike sa pod „rozprávkou“ najčastejšie rozumie ústne tradovaný príbeh, ľudové rozprávanie a v širšom zmysle dokonca aj ľudová prozaická slovesnosť ako celok.

[6] Ide iba o voľný preklad.

vzájomnej kontaminácie (skríženie ich formálnej aj významovej stavby), môžeme povedať, že všetky jednotiaco spája svet plný symbolov a obrazov svojského významu s typickými atribútmi čarovnej sféry (transcendentnosť, fantastickosť, alegorickosť, hyperbolickosť ap.), ako aj sujetovo-motivická „náplň“ (púť hrdinu za šľachetným cieľom, prekonávanie prekážok a ťažkostí ap.). To platí aj pre rozprávania z Oceánu príbehov: pozemskí či polobožskí hrdinovia nielenže podliehajú rôznym božstvám (typický príznak mýtu), ale aj disponujú (klasickými rozprávkovými) čarovnými schopnosťami, získavajú a ovládajú zázračnú moc predmetov: *„Kdo si obuje tyto střevíce, získá schopnost létat, ...a co si kdo přeje k jídlu, nalezne v této nádobě“* (O. p. I, s. 43).

Nás obidve triedy textov (východné verzus západné, resp. mýtus verzus rozprávka) zaujímajú ako fiktívne praobrazy životného sveta, nasýtené skúsenostnou múdrosťou. Z tohto hľadiska ich žánrová diferencia nie je až taká dôležitá.

Sústreďme sa teraz na sujetovú homomorfiu (invariantnú štruktúru) klasickej čarovnej rozprávky a indických naratívov z Oceánu príbehov:

I. Pôvodný status

II. Strata statusu/identity, zostup/pád a utrpenie

III. – IV. Cesta a návrat k vysokému/vyššiemu statusu

Postupne si túto osnovu ozrejmíme:

Pôvodný status

Protagonisti v indických rozprávaniach z Oceánu príbehov majú zväčša vysoké spoločenské i majetkové postavenie (napr. kráľ, kráľovná, princ, princezná, bohatý kupec), alebo sa vyznačujú mimoriadnou ušľachtilosťou (brahman, askéta atď.). Mnohé z ústredných postáv dokonca zozačiatku prebývajú v božskej sfére (napr. ganovia – polobožskí služobníci boha Šivu).

Vo viacerých európskych klasických rozprávkach je hrdina či hrdinka buď zo vzácneho (kráľovského) rodu, prinajmenšom sa teší láskyplnému rodinnému zázemiu i materiálnej dostači, a k tomu sa vyznačuje ideálnymi vlastnosťami, ktorými presahuje ostatné postavy (napr. Snehulienka, Popoluška, Šípková Ruženka, Princezná so zlatou hviezdou, Zlatovláska, Maruška z rozprávky Soľ nad zlato či slovenskí princovia Popolvár alebo Vintalko).

Máme tu do činenia s univerzálnym arciobrazom prvobytnej blaženosti (motív raja), ktorý implikuje stav dokonalosti a harmonickej celistvosti. O zlatom, rajskom období, v ktorom žijú ľudia s bohmi v jednote, Hesiodos píše: “zlaté pokolení lidí...žili oni jako bozi, bezstarostné srdce v těle, bez roboty, bez trampoty...bylo všeho, bylo nazbyt...v nepřeberném blahobytě, požehnáni stády bravu, příjemni blaženým bohům...“ (1950, s. 45).

Mnohé mýty zobrazujú pôvodný stav človeka ako stav „guľatosti“ (Edinger, 2006, s. 17). Podľa platónskeho mýtu bol prvotný človek okrúhly, mal tvar mandaly (Platón, 1993, s. 32). V gnostickej mytológii sa stretneme s pojmom *pleróma* (božská ú-plnosť) a s predstavou o prítomnosti božskej „iskry“ v človeku (*pneuma* – duch)[7]. J. Campbell popisuje primárny status existencie ako večné vnútorné kráľovstvo (2000, s. 31), žriedlo našej bytnosti, ktoré často nazývame Bohom.

[7] Viac k tomu Kurt, 2010, s. 63.

V indických upanišádach výrazy *brahma*[8] a *puruša* (Nehynúci) označujú Najvyššieho ducha, absolútne bytie (*sat*), absolútne vedomie (*čit*) a absolútnu radosť (*ánanda*). Toto „absolútno“ je nielen pôvodcom a tvorcom všetkého, ale aj tým, čo preniká všetkými živými tvormi ako ich najvlastnejšie a skutočné „ja“ (ich duša) – *átman*. Stotožnenie *átman* s *brahma*, alebo inak povedané, ľudskej duše s Bohom, vyjadruje známy upanišádový výrok „To si ty“ (*tat tvam asi*). Zbavitel prirovnáva *brahma* k dažďovému mraku, z ktorého spadne na zem kvapka vody (*átman*); tá sa stane individuálnou entitou, na istý čas odlišnou od svojho zdroja; prežíva na zemi svoj vlastný „život“, vsiakne do pôdy alebo ju rieka odnesie do mora, odkiaľ prišla, aby napokon znova splynula so svojím zdrojom (1993, s. 19).

Campbell pri výklade mýtickej identifikácie preddynastických štátov hovorí o tzv. egu absorbovanom a stratenom v bohu (2006, s. 63 – 77). Z psychologického hľadiska ide o bytostné (kráľovské) Ja, sebaregulujúce epicentrum, ktoré usmerňuje stred celej osobnosti človeka (ja). Inými slovami: ide o stav primárnej identity, ktorý je, paradoxne, zároveň centrom i obvodom kruhu úplnosti (ja je súčasťou bytostného Ja /*Selbst*/). M. L. von Franz interpretuje rozprávkového hrdinu ako archetypálnu postavu, ktorá funguje v súlade s bytostným Ja: „Proto se hrdina jeví v určité míře i jako bytostné Já... a plně vyjadřuje to, co se má podle bytostného Já stát. Hrdina tedy je určitým způsobem zároveň bytostné Já – vyjadřuje nebo ztělesňuje totiž jeho tendenci léčit“ (1998, s. 51).

Strata statusu/identity

Príznakové množstvo prapríbehov, ktoré spoluzakladajú kultúru väčšiny etník, hovorí o strate raja – prvotného spojenia (Hollis, 2009, s. 103). Rozluka, vyhnanstvo, stav úpadku, hlbokej rany, vnútorného exilu postihne mnohých starovekých hrdinov: bohov, polobohov, kráľov, princov a vôbec všetkých hérosov (Gilgameš, Oidipus, Odyseus, Psyché, rajskí Adam a Eva, akkadská bohyňa Ištar, summerská Inanna, gnostická Sofia a i.).[9]

Narušenie pôvodnej stability vedie k zostupu od jednoliatej dokonalosti k rozčesnutej dualite. Tá zákonite spôsobuje polarizáciu sveta či kozmu na plus a mínus (podvojnosť, protiklady), prerod večnosti na (do)časnosť a napokon vznik novej kvality cez opätovné, na úrovni vyššej syntézy uskutočnené spojenie týchto polarít (ako prvoplánová obdoba tohto algoritmu sa tu ponúka Heglova dialektická triáda, ktorú možno vnímať aj ako dobovú manifestáciu uvedenej arcisémantémy). A práve medzi týmito polaritami (princíp neúnavných cyklov: dobro – zlo, bytie – nebytie, život – smrť, slasť – strasť, svetlo – temnota, nebo – zem, hore – dole, zisk – strata, osvietenie – spánok, návrat – odlúčenie, večnosť – čas) musí hrdina podstúpiť svoju úpornú púť, ktorá obnoví jeho životné možnosti. V podstate ide o univerzálnu mytologému, ktorá sa objavuje tiež v náboženských arcitextoch a potom aj v rozprávkach.

Vo väčšine klasických čarovných rozprávkach protagonista musí bezpodmienečne (z vlastnej vôle, vôle niekoho/niečoho iného alebo len náhodne) opustiť svoj dovtedajší spokojný, blahodarný a vznešený život, aby hrdinsky naplnil istú misiu. Prvú etapu hrdinovej cesty nazýva Campbell „volanie dobrodružstva“. Hrdina sa presúva mimo hranice vymedzené jeho dovtedajším životom. Toto neznáme územie (napr. vzdialené zeme, morské a podzemné hlbiny, svety nad oblakmi, na vrchole hory alebo v tajuplnom lese, obývané rôznymi podivuhodnými bytosťami a ich silami) implikuje náročné i rozhodujúce skúšky. V tom

[8] *Brahma* sa vymyká rozumovému chápaniu a predstavám sprostredkovaným našimi zmyslami, preto ho nemožno definovať.

[9] Analytický psychológ E. Edinger v tejto súvislosti hovorí o inflácii a oddelení sa „ja“ od bytostného Ja, po ktorom nasleduje odcudzenie, pád, zúfalstvo a utrpenie (2006, s. 44, 47, 67).

okamihu, ako hrdina prekročí prah dôverne známeho, vstúpi do temnonosnej ríše mnohoznačných podôb (pásmo extrovných úkazov), čelí mimoriadnym nebezpečenstvám, podstupuje nemilo(srdno)sť, nesmierne trpí, vykonáva nadľudské činy.

Veľmi výrazný je pritom arcimotív zábrany, prekážky na ceste k cieľu. Hrdina narazí na bariéru vtedy, keď prekročí istý zákaz (nazrie do trinástej komnaty, odrhne vzácnu rastlinu či jej plod, pichne sa vretenom, napriek zákazu sa obzrie za seba), alebo keď podľahne neblahému vplyvu vonkajšieho prostredia (napr. nepriateľovi dá najesť, prenocuje ho, oslobodí ho, poslúchne jeho rady). V dôsledku toho stráca nielen svoj pôvodný status a niekdajšie privilégiá, ale aj vlastnú identitu (skamenie, zaspí, vypije nápoj zabudnutia, nečakane zostarne, premení sa na netvora, zviera alebo vec, na istý čas zomrie, je odsúdený na dlhoročné blúdenie, alebo ho čaká biedny, „popoluškovský“ údel). Stručne povedané: (u)padne do nepriaznivého stavu.[10]

Z hľadiska duálneho symbolizmu túto situáciu v rozprávkovom svete vyvolávajú sily zla (väčšinou v podobe rôznych nadprirodzených/zbožštených bytostí: ježibaby, strigôni, čarodejníci, draci, vlkolaci, obludy atď.), ktoré sú nositeľmi tmy, chladu, pustoty, biedy, nešťastia, úbohosti, choroby i smrti, ako aj neprávosti, krivdy a hriechu. „Každé toto zakliatie znamená stav a jav prírody za doby zimnej, stav a jav životu odporný, zmŕtvelý, skamenelý. (...) Celé a každé odkliatie znamená stav letný a jav prírody ako krásnej panny, jej oživenie, okrášlenie, zúrodnenie“ (Polívka, 1923, s. 136).

Dobšinský v tejto súvislosti zostavil tzv. „svetovedu povestí“, vedu o svete nebeskom a morskom, ktorý je ako tieň a náprotivok onoho vyššieho, jasného sveta – „tak máme tuná krajiny hlubokosti morských, svet ustavične činný a bojujúci za tmu, smrť, zlo. Toto je svet mora morného, svet Moreny, svet čierny, svet zimy, svet smrti, svet zakliaťa. Priestranstvá jeho sú morá a hlbiny vôd i útroby zeme; tu v krajinách a zámkoch svojich, odtiaľto ale aj na zemi, v ľudstve i v prírode, vládnu Božestvá zla hmotne i mravne, vládne hriech a smrť; bo toto posledné je úlohou sveta tohto morného i bytnosti jeho. (...) Tvárnosť tohto sveta zemského je dvojaká, raz zakliata, druhý raz odkliata. V dobe zakliatia zemského sveta vládne nad ním moc železná, ‚krajina i hora’ železná, zámok i meč železný, ‚Mních Železný’, ‚čierny Grošokráľ’ alebo ‚Čierny Mravec’. Ježibaba (Morena) s mečom železným v ruke. (...) Medená je doba a tvár zeme snehu a ľadu zbavenej; strieborná objava prvej kvetiny a zeleni; zlatá, plnosť vzrastu, kvetu, zralosti, svetla a teploty v plnom lete. V takom svojom odkliatí a zakliatí javí sa zemský svet oproti svetu nebeskému a svetu mornému, ako svet povahy dvojej, na ňomž miesto má zlo i dobro, smrť i život“ (Polívka, 1923, s. 138 – 139). Dobšinský v tomto symbolickom výklade (rozprávkového) pozemského sveta pomenúva kontinuálny proces duálnej podstaty výrazmi: čas „zimného“ (temného) spánku/zakliatia, do ktorého upadá svet a v ňom obrazne i ten najsilnejší hrdina, a čas „letného“ prebudenia/odkliatia, v ktorom ožíva svet a obrazne v ňom hrdina ako „novostvorená“ (zmenená) bytosť.

Životné sféry indického Oceánu príbehov pozostávajú z „trojsvetia“ (*tráilókja*) – ide o nebeský svet bohov a polobohov, ľudský svet a podsvetie s démonmi. V Oceáne príbehov sa dozvedáme, ako bohovia zostupujú medzi smrteľníkov (*„Věz, že ani tvoje choť Vásavadatta není člověk, nýbrž bohyně, jež se z určité příčiny narodila na zemi“*, O. p. I, s. 105; *„Takto sestupují na tento svět a rodí se na něm z různých příčin božské bytosti a svými vrozenými schopnostmi a silami dosahují cílů těžko dosažitelných“*, tamže, s. 240), ako sa polobohovia menia na ľudí a démonov *(„Ve Vindhijských horách žije pod jménem Kánabhúti jistý jakša,* /polobožský – M. Č./ *služebník boha Kuvéry jménem Supratíka, který byl proklet svým pánem, aby se zrodil jako démon pišáča“*, tamže, s. 35) a ako môžu i obyvatelia

[10] Podľa gnózy je najväčšou prekážkou na ceste k cieľu nevedomosť, zabudnutie, spánok, strata seba samého či odcudzenie (Pokorný, 1998, s. 24).

pozemského sveta upadnúť a stratiť svoju totožnosť („*Jsem člověk, bráhman proměněný v opičáka*“, tamže, s. 361). Najčastejšie je tu taký pád motivovaný prekliatím – kliatbou rozhnevaného či nespokojného boha, svätca, brahmana a iných spravodlivých. Tento motív je u Sómadévu veľmi častý. Dôvodom je napr. nepostačujúca úcta k bohom, nevedomosť, hriešnosť – zlé skutky, pozemské rozkoše: „*‚My dva jsme byli kdysi dávno vidjádhary*[11] *a jednou jsme se dívali z nebe na dcery světce Gálavy, jak se v blízkosti jeho poustevny koupají v Ganze. Zatoužili jsme po nich a ony potají opětovaly naši lásku, ale jejich příbuzní to svým božským viděním zjistili, rozhněvali se a prokleli nás: - Zroďte se oba, vy hříšníci, v lůně pozemské matky! Na zemi dojde podivným způsobem k vašemu rozloučení, ale až jeden z vás spatří druhého, který přijde do země lidem nedostupné, a pozná ho, vrátí vám božský učitel vidjádharů kouzelné vědění, budete vysvobození z tohoto prokletí’*“ (tamže, s. 240).

Aj v gnostickej mytológii sa popisuje táto sféra činov plných vášne a žiadostivostí ako sféra, ktorá je súčasťou a produktom pozemskej hmotnej existencie (protibožský demiurg). Preto je voči božstvu nepriateľskou a neprijateľnou (Kurt, 2010, s. 93).

Motív cesty, hľadania a utrpenia

V európskej klasickej rozprávke, ako aj v spomínaných príbehoch z Kathásaritságary je súčasťou kliatby spravidla vyslovenie podmienky, za ktorej môže prekliaty znova nadobudnúť svoje pôvodné či dokonca lepšie postavenie, než aké mal doposiaľ. Pri odklínaní spolupôsobí protagonistova odvaha, mimoriadna statočnosť, vytrvalosť, obetovanie sa a múdrosť.

Pomerne častým rozprávkovým prostriedkom odkliatia je prútik, ktorým treba pošibať zakliateho človeka, alebo bozk, živá voda, zázračná masť či tri zlaté vlasy. Najvýznačnejším spôsobom záchrany je však cesta heroizmu a utrpenia. Hrdinovu nevyhnutnú strasť prvotne zapríčiňuje nejaká neuspokojenosť – nedostatok (aj chyba, omyl či slabosť). To rozhýbe koleso vonkajšieho diania i zmien v protagonistovom vnútri. Prostredníctvom a najmä vďaka strate rovnováhy (podľa Campbella a Edingera ide o inflačný proces) sa hrdina dostáva za svoje doposiaľ okliešťujúce obzory, vlastný mikrosvet. Utrpenie kauzálne manifestuje, že niečo v živote chýba, zostáva nevyplnené, prázdne. V mýtorozprávkových príbehoch, podobne ako v skutočnom živote, preto zväčša ide o naplnenie nejakej túžby, najčastejšie po inej bytosti, alebo po sociálnom, mocenskom a materiálnom dostatku.

Utrpenie je teda prostriedkom odkliatia (obživenia, návratu). Tento proces môže trvať veľmi dlhý čas. V Dobšinského rozprávke *Dvanásti bratia a trinásta sestra*[12] musia bratia držať trinásťročný pôst. Sestra *Siedmich zhavranených bratov*[13], vysilená dlhou askézou, nesmie, ak chce zachrániť súrodencov, prehovoriť sedem rokov. Rovnako musí sedem rokov mlčať mládenec, aby vyslobodil kráľa, zakliateho do koňa: jediné slovo, ktoré môže povedať, je dalajláma (*Dalajláma*).[14] *Hadogašparova*[15] tehotná manželka putuje v železných topánkach, až kým jej z nich nesvietia prsty a nezoderú sa. Obtočená deviatimi hadmi sedem rokov prekonáva veľké diaľky, aby našla svojho muža, zakliateho spánkom. Až keď sa hrdinkin manžel prebudí a položí „ruku na jej život“, môže porodiť a zbaviť sa telesného jarma. V rozprávke o *Popoluške* protagonistka dlhý čas stráda a podstupuje nezvládnuteľné skúšky, vykonáva najpodradnejšie domáce práce a plní šikanujúce úlohy (oddeľovanie zrna od pliev či šošovice od popola). Jej popol(c)ový vzhľad (sivé handry, tvár zamazaná sadzou)

[11] vidjádharovia – polobožské (nadprirodzené) bytosti lietajúce v povetrí
[12] DOBŠINSKÝ, P.: *Slovenské národné povesti I*. Bratislava: Nestor, 1995, s. 163 – 176.
[13] DOBŠINSKÝ, P.: *Slovenské národné povesti IV*. Bratislava: Nestor, 1997, s. 123 – 142.
[14] DOBŠINSKÝ, P.: *Slovenské národné povesti I*. Bratislava: Nestor, 1995, s. 287 – 299.
[15] DOBŠINSKÝ, P.: *Slovenské národné povesti I*. Bratislava: Nestor, 1995, s. 177 – 187.

symbolizuje nielen pokoru a smútok, ale zároveň predznamenáva nádej na nový život, ako sa to fixuje vo frazéme „očistiť sa a povstať z popola“.

Pokiaľ ide o Oceán príbehov, zjednodušene tu možno hovoriť o troch základných „cestách (márga) k spáse“ (analogicky s modalitami jógy). Jednu z nich predstavuje *karma-márga* (doslova „cesta činu, konania“), v ktorej však karma neznamená akúkoľvek činnosť, ale prinášanie obetí bohom. Druhou cestou[16] je *džňána-márga* („cesta poznania, vedenia, múdrosti“), ktorá je predpokladom k vytváraniu stále lepších osudov i konečného vyslobodenia. Ide tu o preniknutie k podstate tajomstiev života, ktoré je priamym predstupňom k definitívnemu prekonaniu/odhodeniu telesnej existencie. Treťou cestou je *bhakti-márga* („cesta oddanosti a lásky“), zdôrazňujúca úplnú a bezvýhradnú oddanosť vyvolenému bohu (v zbierke Oceán príbehov je to najčastejšie Višnu či Šiva), ktorá sa prejavuje najmä hlbokou meditáciou (napr. náročnými jógickými cvičeniami a kúzelnými praktikami; Zbavitel, 1981, s. 18). Tieto „cesty spásy“ sa vykonávajú, podobne ako v spomínaných európskych rozprávkach, formou odriekania, avšak eklatantne sebatrýzniteľsky (*„Král dosáhl o hladu, v mlčení a pevném odhodlání Kártikéjovy svatyně a bůh byl potěšený jeho askezí, jež nebrala ohled na tělo...*, O. p. I, s. 66), a to v zmysle celoživotného spôsobu existencie, ktorým je často askéza a samotárske pustovníctvo. Súčasťou odchodu a vyviazania sa zo životných väzieb je sama završujúca nevôľa byť v súlade s pozemským svetom: *„...znechucen životem opustil jsem domov...“* (tamže, s. 63), *„I zrodilo se ve mně náhle znechucení světem a touha po lesní samotě“* (tamže, s. 202). Dôležitú úlohu tu zohráva dobrovoľné zrieknutie sa materiálnej/hmotnej pominuteľnosti: krásy, mladosti, dlhovekosti, postavenia, moci, majetku, bohatstva... akéhokoľvek dostatku, dokonca i vlastného tela: *„Bezcenný je všechen tento svět a v něm lidské tělo (...) Pohodíme svá těla... Neboť co s nimi, i když jsou krásná?“* (tamže, s. 268) *„‚Jak by se mohl moudrý člověk hněvat kvůli tomuto pomíjivému tělu? Vždyť jen ten, kdo dokáže stejně snášet všechno milé i nemilé, je hoden spojení s nejvyšším duchem.’ A bohyně potěšená jeho slovy zbavila jeho údy zranění“* (tamže, s. 269). *„Naše tělo se podobá bublině na vodě – k čemu se tedy pachtit za bohatstvím, jež je nestálé jako plamínek lampy ve větru?“* (tamže, s. 194)

V klasickej európskej rozprávke sa materiálny, empirický či „pozemský svet“ zhodnocuje cieľovo – je zmyslom putovania, hľadania a vyslobodenia (treba získať mladosť, krásu, silu, bohatstvo, čarovné predmety, vzácne schopnosti, výnimočné spoločenské postavenie, milovanú telesnú bytosť a pod.). Hrdina i ostatné postavy rozprávkového sveta túžia po takejto životo-darnej/nosnej/tvornej existencii, jej zmysluplnosti. Takmer všetky príbehy z Kathásaritságary naproti tomu nepriamo (metaforicky, symbolicky) i explicitne vyhodnocujú hmotný svet a telesný substrát človeka ako čosi podenkové, veľmi ľahko vy-vanuteľné, nepodstatné, zanedbateľné, prirovnateľné k niekoľkosekundovému jestvovaniu jednej z „milióntin“ bezvýznamných „bublín na hladine vody“, k „plamienku lampy vo vetre“ alebo k vy-prahnutej „hrsti suchej trávy“.

S poňatím existencie ako čohosi pominuteľného a nestáleho do istej miery korešponduje fakt, že väčšina postáv v Oceáne príbehov sa zlieva do neindividualizovaného figurálneho radu, ktorého vstupy do deja (obvykle krátkotrvajúce) sa obmedzujú na šablónovito reprodukovateľnú epizódu (bez toho, aby sa pred čitateľom roztvárala mnohorozmerná plnosť ich „životných osudov“). Dôraz sa tu nekladie na osobnostnú jedinečnosť (v kontraste s centrickým pôsobením okcidentálneho mýtického i rozprávkového hrdinu), ale na monádu, ako hovorí Campbell, reinkarnačného dźívu (2006, s. 242). Monáda plynie ako loď vo vlnách od jednej osobnosti k druhej: teraz je červom, potom bude bohom, démonom, kráľom a napokon sluhom.

[16] v historickom slede reprezentovanou *upanišádami*

Koncept západného hrdinu buduje na singularite persóny a jej osudu. Protagonista Káthasaritságary naproti tomu akoby nebol „plnokrvne“ prežívajúcou (a teda ani trpiacou) individualitou. Reinkarnačným cyklom prechádza bez toho, aby na tom či onom vtelení lipol takým zväzujúcim a zaťažujúcim spôsobom ako hrdina, ktorý jestvuje len „raz, tu a teraz“.

Pripomeňme, že protagonisti Oceánu príbehov v dôsledku kliatby zabúdajú na svoju predošlú existenciu. Na nebesiach, v pekle, ale aj na zemi strácajú svoju pôvodnú identitu. Zmyslom životnej cesty indického hrdinu je potom rozpomenúť sa na ňu aj v reinkarnačnom zmysle svojich predošlých zrodení: *„Z dopuštění osudu se* (kůň – M. Č.) *náhle zastavil a král byl zmaten, neboť nemohl v tom velkém lese zjistit směr. Nevida jiného východiska, sestoupil s koně, poklonil se mu až k zemi a oslovil ho, protože znal tajemství jeho dřívějšího zrození: ‚Jsi bůh, a tvor jako ty jistě nezradí svého pána. Jen ty jsi mým útočištěm, veď mě tedy příznivou cestou!’ Když to kůň slyšel, byl stižen výčitkami svědomí, neboť se rozpomněl na své dřívější zrození, a v duchu králova slova uznal; vždyť oři mají božskou přirozenost“* (O. p. I, s. 149).

Arcimotív stratenej a opätovne nájdenej totožnosti sa vyskytuje aj v európskych klasických rozprávkach. V jednej z jej nemeckých verzií príbehu o Popoluške[17] hrdinka nazrie do izby, kde v zlatom ráme visí zrkadlo. Zrkadlo odráža nádhernú bytosť v žiarivej róbe a so zlatou korunou na hlave. Keď sa Popoluška neskôr stane kráľovnou, uvedomí si, že bytosť, ktorú kedysi uzrela v zrkadle, bola ona sama. S obdobným motívom sa stretávame aj v ústrednom starognostickom mýte o duši. Hovorí sa v ňom o tom, ako sa duša prebúdza a rozpomína si na svoj božský pôvod a domovský nebeský život (*„Nevzpomněl jsem si ještě na odznak své důstojnosti, který jsem si jako chlapec nechal v domě svého otce. Když jsem ho však náhle spatřil, vidím hned, že se mi podobá jak zrcadlo. Celý jsem se v něm uviděl a poznal tak sebe sama.“* Pieseň o perle/Hymnus o šate slávy, Pokorný, 1998, s. 20).[18] V súvise s tým pripomeňme, že Platón v dialógu *Faidros* hovorí o (pra)ideách existujúcich pred narodením. Podľa neho si človek za istých okolností môže na tento pôvodný stav a prenatálnu (preexistenčnú) múdrosť, ktorá je vrodená a zostupom do stvoreného sveta oslabená (a preto zabudnutá) rozpomenúť (anamnésis).

Vďaka precitnutiu dochádza k transformácii. V naračnom svete Sómadévovej zbierky po završení kliatby zväčša nasleduje smrť, ktorá prináša hrdinovi vyslobodenie. Ide o posledný čin, pointujúci jeho život: *„Dnes jsem byl konečně zabit tvým šípem a tím jsem došel vysvobození ze svého prokletí“* (O. p. I, s. 64). *„Nyní, když je kletba vyčerpána, budu se snažit opustit své tělo“* (tamže, s. 58). *„Když Vararuči spálil meditací své tělo, získal opět nebeskou podobu“* (tamže, s. 59). *„Odešel jsem spolu s manželkou a šabarským náčelníkem, který se z lásky ke mně vzdal svého království, na horu Kálaňdžaru, a sotva jsem tam dorazil, rozpomněl jsem se najednou na svůj vidjádharský původ i na to, že Šivova kletba skončila...a zatoužil jsem opustit lidské tělo“* (tamže, s. 202). *„...silou jógy*[19] *opustil své tělo a vysvobozen z prokletí zaujal své místo v nebi“* (tamže, s. 74).

Smrť, ktorá predstavuje v indickom naratíve zisk, je v jeho európskom náprotivku ujmou

---

[17] COLSHORN, C. a Th: Popoluška. In *Zázračný strom*. Bratislava: Mladé letá, 1990, s. 66 – 69.

[18] Ide o leitmotív mnohých gnostických mýtov: božská iskra (v človeku), pochádzajúca z božského stavu (pleróma) upadla do pozemského sveta a svojím božským náprotivkom musí byť znova prebudená, aby sa s konečnou platnosťou obnovil jej pôvodný status: „to, co je nahoře, se dostává dolů, aby nakonec dosáhlo opět svého původního stavu“ (Kurt, 2010, s. 63, 91).

[19] Indický termín *jóga* má svoj koreň v sanskrtskom slovese *yuj* („spojiť“). Je dôležitým komponentom indických duchovných sústav. Z hľadiska mytológie sa jóga vymedzuje ako technika na dosiahnutie mýtickej identifikácie. Jej prostredníctvom sa zasvätenec môže stať neviditeľným, putovať za hranice zeme, do vyšších i nižších sfér, poznať svoje predošlé životy a napokon dosiahnuť oslobodenie (viac k tomu Campbell, 2006, s. 278 – 279).

(ú-bytím). Vieme, že v klasickom nadprirodzenom príbehu z okcidentálneho kultúrneho okruhu úľavu protagonistovi neprináša smrť, ale odkliatie bytosťou, ktorá si vrúcne želá jeho „oživ(otvor)enie“. Smrteľnosť, pominuteľnosť sa tu zväčša nevníma, a teda ani nepostihuje ako prirodzená súčasť (horizont) života, jeho završujúca nevyhnutnosť, ale ako niečo náhodné, nečakané, čo je dôsledkom nezvyčajnej udalosti, omylu alebo dajakej katastrofy (z gr. *kata* – „dole“ a *strophrein* – „dopadnúť“). Strata života v klasických rozprávkových príbehoch je len „zastávkou“, dočasnou prekážkou, ktorú treba zdolať. Stav smrti musí byť zvrátený: keď drak odsekne Víťazkovi hlavu a jeho telo rozseká na kusy, matka vyloží synovu mŕtvolu na tátoša, ktorý ho prinesie k svätej Nedieľke – tá telo najprv pokropí mŕtvou vodou, potom ho scelí a napokon vzkriesi živou vodou (*O Víťazkovi*, Slovenské národné povesti IV, 1997, s. 323 – 338); krivo obvinený pútnik, aby zachránil svoju česť, prezradí zapovedané tajomstvo, načo skamenie – život mu môže vrátiť len krv prepoleného kráľovského novorodenca: keď mŕtvoly dieťaťa a pútnika natrú touto krvou, vstanú z mŕtvych (*Mahuliena zlatá panna alebo slncova panička*, Slovenské národné povesti I, 1995, s. 75 – 93). Víťazstvo nad smrťou neznačí len návrat do života, ale aj dosiahnutie dokonalejšieho stavu *(„A Janko je znova živý a sedem ráz krajší ako predtým“ – Chorý kráľ*, tamže, s. 157). Smrť tu teda nepredstavuje definitívny koniec, naopak, významný a (telesný) život zveľaďujúci prerod rozprávkovej bytosti.

Dotyk so smrťou a následný návrat do sveta živých je námetom, ktorý sa v mytológií hrdinskej cesty vyskytuje pozoruhodne často. V prapríbehoch mnohých národov sveta sa stretávame s dramatickými rozprávaniami o hérooch, ktorí zomreli a znova boli vzkriesení. Mytologické postavy, ktoré zostúpili do ríše mŕtvych, podstúpili tu krajné utrpenie a zvládli najnáročnejšie úlohy, sa vracajú na zem obdarené zvláštnou mocou. Odmenou za utrpenie je často nesmrteľnosť (apoteóza). Marginálne v tomto súvise pripomeňme, že jednými z najstarších príbehov o smrti a znovuzrodení sú sumerská báj o zostupe bohyne Inanne do podsvetia ovládaného jej sestrou, strašnou bohyňou Ereškigal, a egyptský mýtus o smrti a zmŕtvychvstaní Osirida. V rámci gréckej mytológie sa s týmto arcimotívom stretávame v príbehu o únose Persefony do podsvetia, o smrti a oživení Dionýza, alebo o stretnutí so smrťou, aké zažil Adónis či Orfeus. Typologicky k týmto príbehom prináleží aj mýtus o aztéckom božstve Quetzalcóatl – najvýznamnejšom archetypálnom symbole smrti a životodarnej obnovy v predkolumbijskom svete.

Zásadnou obmenou, transpozíciou tohto cyklu (život – smrť – život) je reinkarnácia (metempsychósis) hrdinov z Oceánu príbehov. V hinduizme, budhizme a džinizme je predstava o prevteľovaní spojená so zákonom karmy. Podľa neho je kvalita jednotlivých vtelení určená osobnými zásluhami i previneniami z predchádzajúcich životov. Ide tu pritom o cyklickú kontinuitu existencie – dlhý rad životov, smrtí a znovuzrodení. I keď je pozemská ríša len dočasná, ani božská sféra, i keď majestátna, sa v Sómadévovom podaní nevymyká z cyklu sansárovej existencie. Preto nepredstavuje pravý či definitívny cieľ duchovných „hľadačov“. Javí sa len ako dočasné „bydlisko“ tých, ktorí ešte nie sú pripravení vzdať sa osobných túžob či pripútanosti a dosiahnuť tak úplné oslobodenie – osvietenie, presahujúce i to najvyššie zo všetkých nebies (to isté však recipročne platí aj o ríši pekiel – ani pobyt v nej nie je večný, ale vymedzený ohraničeným reťazcom znovuzrodení). Všehomír, a teda aj nebeské kráľovstvá či peklá sú totiž podľa hinduistickej mytológie rozvrstvené do viacerých úrovní, v ktorých po smrti žijú spolu s bohmi a démonmi v očakávaní ďalšieho vtelenia aj ich vyznávači.

Pokiaľ pojem arcimotív ako semiotický pendant termínu archetyp značí základnú sémantému nielen v historicko-vývinovom zmysle, ale ide v tom o osnovnosť aj v zmysle konštantnosti, potiaľ predstavuje všadeprítomnú významovú štruktúru, s ktorou sa nevyrovnávajú iba mýty, náboženstvá a umenie, ale aj filozofia a humanistika. Preto vari

nevyznie skratovito, keď upozorníme, že arcimotív nestálosti či nezabývanosti (hrdinská cesta jedinca, ktorého duša neustále putuje) v (dočasnom pozemskom) svete konsonuje s Heideggerovým výkladom bezdomovia (*Unheimlichkeit*), ktorým nemecký mysliteľ charakterizuje základnú situáciu ľudského pobytu (*Dasein*). Termín Unheimlichkeit znamená vykorenenosť, nezakotvenosť a stratu zázemnej istoty. V svete sa nie je možné zabývať, a tak bezdomovie predstavuje základnú danosť ľudskej existencie. Podľa Heideggera sa základnou ontologickou štruktúrou stáva bytie k smrti (*Seit zum Tode*). Oň sa triešti všetko triumfujúce úsilie človeka, o to, zabývať sa vo svete ako vo svojom domove.

Spôsob, akým Kathásaritságara postihuje podstatu ľudského pobytu v tomto svete, potom môžeme uchopiť prostredníctvom Heideggerovho konceptu autentického spôsobu života, eo ipso vyslobodzovania sa z bytia-vo-svete („způsobu bytí, které známe jako obstarávající pohlcenost naším nejblíže vystupujícím světem"; 2008, s. 159).[20] Autentickosť teda značí i to, prijať bezdomovie, smrť a bez postranných úhybov vytrvať vo svojej vlastnej nezabývateľnej situácii.

Intenciou „naozajstnej", „prebudenej", reinkarnačný cyklus završujúcej existencie hrdinov Oceánu príbehov je „život v odovzdanosti". Tá sa tu však nepredostiera ako pasivita, rezignácia či defetizmus. Predstavuje rozhodný akt vyslobodenia sa z nadvlády vecí, konečných súcien a z úzkostlivo obstarávajúcom záujmu o ne (Heidegger). Znamená zásadný obrat životnej orientácie od toho, čo by sme mohli nazvať vita sub specie mortis (život z pohľadu smrti) – *„Král potom řekl: ‚...kdo odvrací svou mysl od vnějších věcí nazírá podstatu, a spatří-li podstatu, neuvízne už v síti opětovných zrození. To je ponaučení o spáse, jež ti dávám'"* (O. p. I, s. 259).

Návrat ako životný cieľ:

Pre každý mýtorozprávkový (západný či východný) príbeh platí, že hrdina po náročných skúškach dosahuje ešte veľkolepejší status, než mal na začiatku. Cieľom protagonistovej cesty je teda dosiahnuť vznešený stav (napr. prostredníctvom pozemskej kráľovskej svadby), resp. zlepšiť svoju predošlú svetskú existenciu: *„Když královna domluvila, řekl král Dharmadatta: ‚Hle, má drahá, já jsem tvůj choť z onoho minulého života. Byl jsem sluhou u kupce a jmenoval jsem se Dévadása a právě na toto své předchozí zrození jsem se dnes rozpomněl.' Po těchto slovech uvedl král znamení, podle nichž ho mohla poznat, a potom odešel i s královnou, smutně a současně rozradován, do nebe"* (O.p. I, s. 262). *„Rozpomněl se král Ratnádhipati na svůj původ a zvolal: ‚Vskutku je to on, a já jsem Dévaprabha a Rádžadatta je má choť Rádžavatí!' Po těchto slovech opustili oba, on i jeho manželka, svá těla, před zraky lidí se změnili v gandharvy*[21] *a vznesli se vzhůru, aby se vrátili do svého příbytku na hoře Malaji"* (O. p. I, s. 355).

Aj keď nebo (miesto pobytu bohov) v rozprávaniach z Oceánu príbehov nemusí byť vždy konečným cieľom, jednostaj predstavuje návrat do lepšieho sveta, ktorý hrdina nadobudol aj vďaka rozpomienke na svoju predošlú existenciu. V základnom gnostickom mýte *Pieseň o perle* je hrdinova „anabáza" emblematicky zavŕšená dosiahnutím transcendentálneho domova a dokonalého stavu. Kráľovský syn nielenže nájde vzácnu perlu (symbol transcendencie), pre ktorú absolvoval strastiplnú misiu, ale prijatím vzácneho kráľovského rúcha, ktoré akoby bolo jeho zrkadlom (ním samým), dosiahne aj veľkolepé kráľovské

[20] Ide o modality deficitu alebo straty bytostnej „naozajstnosti" (sebaidentity), ako sa ony prejavujú odklonom, odstupom, odvrátením sa, vy/u-hýbaním či vzďaľovaním sa od tejto autentickosti a zaplietaním sa do „sansárových podenkovostí". Práve tieto behaviorálne vzorce zastrešuje u Heideggera výraz „neautentické bytie" (Heidegger, 2008, s. 206, 219, 383).

[21] nebeskí speváci a hudobníci na dvore kráľa bohov Indru

(pleromatické/božské) postavenie.

Sféru, do ktorej sa hrdinovia všetkých spomínaných naratívov vracajú v doslovnom či v metafyzickom zmysle, vystihuje označenie „domov“ – absolútny horizont, miesto, kam človek najbytostnejšie patrí a kam sa vracia, keď znovu nadobudne svoju identitu. Možno tu hovoriť aj o naplňujúcom seba-uskutočňovaní/pre-podstatnení.

Domov predstavuje prirodzený gravitačný stred, miesto pokoja, harmónie, spočinutia, naplnenia a dovŕšenia. Aristoteles v jednom zo svojich fragmentov charakterizuje prirodzené miesto takto: „Proto bylo na zemi přikázáno místo ve středu, kam se věc zemitá vrací, když je vržena vzhůru. To však je příznak přirozeného místa. Neboť tam, kde se něco vrací bez násilí, aby tam bylo v klidu, a kde zůstává, tam je doma. (Fgm. 20 z Peri filosofias, Aristotelis fragmenta, 1886; Janát, 1992 , s. 384). Ide o dokonalý, nemenný, eo ipso to, čo Aristoteles nazýva nepohybujúci sa hybný princíp. Spomeňme tu aj Platónovu myšlienku, podľa ktorej nehybný boh je zdrojom všetkého pohybu. V mnohých gnostických výkladoch sa cieľ ľudskej cesty charakterizuje ako sféra, v ktorej vládne pokoj. Nie je to pokoj v zmysle poriadku medzi ľudskými vzťahmi či opak boja a skazy, ale ako opak pohybu, diania – a to v zmysle splynutia s prazákladom bytia, vstupu do božskej Plnosti (*pleróma*). Toto pokojné miesto sa nehýbe, ale i napriek tomu, či práve preto je stredom všetkého – existuje samo osebe ako nehybná večnosť. Gnostici mu hovoria aj Ticho či Mlčanie.[22]

Bohumír Janát pripomína, že i keď je domov „člověku tím nejvlastnějším, přesto jsme trvale na cestě k němu“ (1992, s. 389). Idea cesty k domovu (vízia večného návratu) sa odlišuje od poňatia domova ako stereotypu zabývanosti vo všednom, nenaplnenom spôsobe života. Zároveň implikuje, že človek, ak len nie je jeho údelom zmysluprosté a bezcieľne blúdenie po cestách-necestách, má čosi ako duchovný inštinkt domova, určité povedomie o tom, kam fyzicky i metafyzicky patrí. To roztvára význam tohto slova nielen k séme miesta, ale aj k séme cesty.

Obraz prirodzeného domova môžeme chápať najmä ako metaforu metafyzickej reality. Domov tak nepredstavuje materiálno-exteriérovú záležitosť (dom, byt), ale to, k čomu sa vzťahujú monumentality vnútra, jeho bytostné tiahnutie a poslanie. Základným atribútom domova z metafyzickej perspektívy je nepominuteľnosť a večnosť. „Domov ve svém hlubokém smyslu představuje průnik perspektivy věčnosti do konečného času lidské pozemské existence. Domov není tam, kde jsem hostem, návštěvníkem, současníkem historické doby...nad čímž se vznáší jako hrozba heideggerovské memento bezdomoví. Řečeno výrazem, který není metaforou či abstrakcí, ale tou nejryzejší konkretizací: domov je místo, na kterém přebývá lidská touha po životě věčném. Nalézt toto místo však již není záležitostí metafyziky, nýbrž věcí té nejniternější osobní zkušenosti“ (Janát, 1992, s. 392). Ak je hľadanie večného (trvalého) miesta tým najhlbšie zakotveným „pohybom“ ľudskej existencie, potom práve skúsenosť bezdomovia (Heidegger) a s ním spojené odhalenie enigmatického a eschatologického horizontu života a sveta je zážitkom navýsosť zásadným. Práve v ňom sa uskutočňuje otras/zlom všedných, každodenných a pominuteľných hodnôt, ktoré akoby uzatvárali kruh ľudského domova do fatalizmu nekonečného opakovania samozrejmých „príbehov“ (prebývania, umierania a opätovného rodenia).

Kolobeh sveta (cyklické poňatie svetového procesu) napríklad v gnosticizme nenájdeme. Gnostický pohľad na kozmos, ľudstvo a jeho poňatie je, rovnako ako poňatie biblické, orientované lineárne – s jednoznačným počiatkom a koncom na ceste, ktorá je ovládaná neopakovateľným procesom, nezadržateľne spejúcim k cieľu. Tento proces je riadený

[22] POKORNÝ, P. *Píseň o perle: tajné knihy starověkých gnostiků*. Praha: Vyšehrad, 1998, s. 26 – 27.

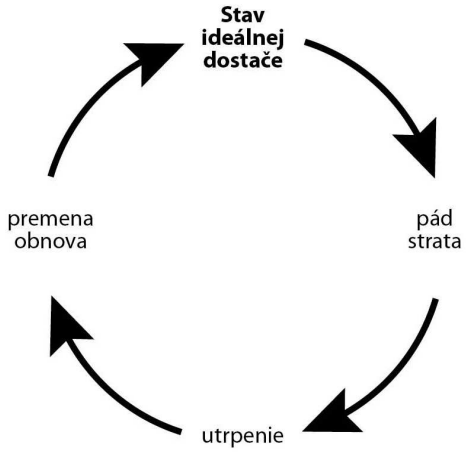
postupným privádzaním odcudzených častí svetla naspäť do plerómy, čím sa vyplní jej „nedostatok“. Tak je znova nastolený počiatočný stav – oddelenie svetla od temnoty, božského od nebožského, ducha a tela, dobra a zla, harmónie/pokoja a nesúladu (Kurt, 2010, s. 193 – 194).

Ak nazeráme na klasickú rozprávku z pohľadu tejto ranokresťanskej eschatologickej paradigmy, potom príbehová cesta hrdinu analogickým lineárnym spôsobom vyúsťuje do finálneho tvaru. Kráľovská svadba Snehulienky, Popolušky, Zlatovlásky či Marušky z rozprávky Soľ nad zlato nie je len zadosťučinením za život v exile a útrapách, ale rozprávkovo zvečňuje aj definitívny návrat ich vznešeného statusu. Podobne záverečná korunovácia gnostického hrdinu z *Piesne o perle* symbolizuje jeho božské znovuobnovenie (*apokatastatis*).

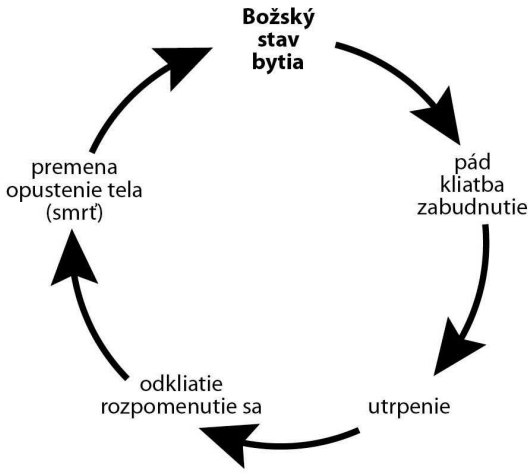
Uvedené arcimotívy – v tej postupnosti, v akej som ich predostreli – možno zachytiť aj pomocou Proppových funkcií:

1. **Hrdina opúšťa/stráca svoj Domov, vydáva sa na cestu.**
2. **Hrdina sa podrobuje skúškam.** (Opakovane znáša strasť, obetuje sa, alebo plní temer nezvládnuteľne náročné úlohy.)
3. **Nešťastie a nedostatok sú zlikvidované.** (Hrdina si s týmito úskaliami /aj vďaka nadprirodzenému zásahu/ poradí.)
4. **Hrdina sa prepodstatňuje alebo získava nový vzhľad.** (Hrdina nejakým spôsobom preukazuje svoje výnimočné kvality či totožnosť. Stretáva sa s uznaním a získava nové postavenie či nový vzhľad. Propp túto funkciu označuje ako *transfigurácia*. V prípade indických naratívov z Oceánu príbehov ide o prepodstatnenie sa prostredníctvom fyzickej smrti.)
5. **Hrdina sa vracia do božského stavu /nastupuje na Kráľovský trón (svadba).** (Tým sa završuje jeho premena.)

Sujetový algoritmus je pritom v obidvoch prípadoch, v klasickej čarovnej rozprávke, aj v Oceáne príbehov identický:
SUJETOVÝ CYKLUS/GRAMATIKA
klasickej rozprávky:



rozprávania z Oceánu príbehov:



Joseph Campbell v priekopníckej monografii *Tisíc tvárí hrdinu* (*The Hero with a Thousand Faces*, 1948), ktorá v nasledujúcich desaťročiach zásadným spôsobom ovplyvnila poňatie i výskum mytológie, zistil na základe analýzy mýtov z rôznych častí sveta, že všetky tieto naratívy obsahujú obmeny všeobecného archetypálneho vzorca, ktorý nazval „monomýtus“. Ide o príbeh hrdinu (muža či ženy), ktorý opustí svoj domov a po tom, ako zažije neuveriteľné dobrodružstvo, vrcholiace zväčša zážitkom smrti a následným znovuzrodením, vráti sa domov ako uctievaná bytosť (múdry vodca, veštec, liečiteľ, duchovný učiteľ atď.). Campbell si všimol, že archetyp hrdinovej púte má zväčša tri fázy podobné tým, ktoré boli už dávno predtým popísané ako charakteristické epizódy v tradičných prechodových rituáloch: odlúčenie – zasvätenie – návrat[23] (pozri aj Grof, 2009, s. 49 – 50).

Pokiaľ akýkoľvek príbeh, či už ide o rozprávku, mýtus alebo povesť, z ktorejkoľvek kultúry/kontinentu obsahuje všetky tieto funkcie, potiaľ sa štrukturálne prekrýva s naratívmi, ktoré hovoria o nedostatku, strate, ceste, útrpných a náročných skúškach, oslobodení a premene v inom ako materiálnom zmysle (okrem spomínaných textov to platí aj pre starozákonné, novozákonné či alchymistické príbehy a podobenstvá, ako aj pre sujetový invariant sútier pálijského kánonu, upanišád, taoistických textov, a tiež pre podpríbehy z egyptských či mayských mýtov alebo európskych legiend s nádychom zázračnosti či nadprirodzenosti).

To, čo Propp sledoval v externalizovanej podobe na materiáli ruských čarovných rozprávok, možno teda poodkryť aj v introjikovanej podobe. Ako zvnútornený príbeh duševného sveta či duchovného vývinového cyklu. K tomu dodajme, že aj Campbellov monomýtus hrdinskej cesty popisuje stavy a deje, ktoré jedinec musí zakúsiť v priebehu vnútornej transformácie.

Na záver: náš výklad sa vo svojej pointe zameral na to, čo európske klasické a Somadévom zozbierané čarovné príbehy spája. Je to archisémantéma úplnosti a celistvosti, ktorej rozrušenie stojí na začiatku kozmogonického i rozprávkového (či inak príbehovo

[23] Osnovou jednej posvätnej egyptskej hry (rituálu) je motív, ktorý môžeme nazvať „dobrodružstvo veľkého hrdinu“: „Když se faraonovi (hrdinovi) doneslo, že nadešel čas k jeho zabití, vydal se získat důkazy, že má i nadále nárok na trůn a že je schopen pokračovat ve vládnutí (výzva k dobrodružství). Veden „otvíračem cesty“ (průvodce dobrodružstvím – magický pomocník), vstoupil do paláce podsvětí (práh dobrodružství – labyrint – krajina zemřelých), kde se dotkl čtyř stran egyptské země (těžký úkol – mikro-makro kosmická korespondence), čemuž asistovala bohyně egyptské země (magická pomocnice – motiv Ariadné – nadpřirozená nevěsta). S její pomocí ho pak přijal jeho zemřelý otec, Usíre (otec jedinosti), který mu předal Vůli (božské znamení – důkaz – elixír), načež znovu nastolený faraon v novém rouchu (apoteóza) předstoupil před svůj lid, aby se vrátil na trůn (vzkříšení: návrat)“ (Campbell, 2006, s. 82).

zázračného) cyklu a návrat ku ktorej cez opätovné splynutie tieto cykly uzatvára. To, čo bolo na samom počiatku, teda umocnene a zvečnene stojí na konci hrdinovej Cesty. V Kathásaritságare je to znovunájdenie svojej vyššej a pravej podstaty, znovunadobudnutie prapôvodného poznania. Na konci vyhnanstva vo svete deficitov a nenapĺňajúcej premenlivosti sa oslobodený hrdina znova preľne s blaženým stavom, ktorý už kedysi dávno poznal.

„Každý tvor rozkvétá a roste do plnosti a každý se znovu vrací ke svému prazákladu. Návrat k prazákladu znamená plnost klidu. Tomu se říká naplnit své určení. Naplnit své určení znamená věčnost. Znát věčnost znamená osvícenost. (...) Kdo zná věčnost, obsahuje všeobsáhlost, kdo má všeobsáhlost, obsahuje nestrannost, kdo má nestrannost, obsahuje důstojenství královské.“ (Lao-c’ – *Tao te ťing*)

Literatúra:

CAMPBELL, J. *Orientální mytologie*. Praha: Pragma, 2006.

CAMPBELL, J. *Tisíc tváří hrdiny*. Praha: Portál, 2000.

CORBINEAU-HOFFMANOVÁ, A. *Úvod do komparatistiky*. Praha: Akropolis 2008.

DOBŠINSKÝ, P. *Slovenské národné povesti I – V*. Bratislava: Nestor, 1995 – 2000.

EDINGER, E. *Já a archetyp*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2006.

FRANZ, M-L. von *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998.

GAŠPARÍKOVÁ, V. Čarovná rozprávka slovenského ľudu. *Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý vlas I*. Bratislava: Tatran, 1984.

GROF, S. *Lidské vědomí a tajemství smrti*. Praha: Argo, 2009.

HEIDEGGER, Martin *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 2008.

HESIODOS *Práce a dni*. Brno: Rovnost, 1950.

HOLLIS, J. *Mytologémy*. Brno: Emitos – Nakladatelství Tomáše Janečka, 2009.

HORÁLEK, K. *Folklór a světová literatura*. Praha: Academia, 1979.

JANÁT, B. Domov jako metafyzický horizont lidského života (Několik myšlenek k filosofii domova). In: *Filosofický časopis*, 1992, roč. XL, č. 3, s. 382 – 394.

KURT, R. *Gnóze*. Praha: Vyšehrad, 2010.

LEŠČÁK, M., SIROVÁTKA, O. *Folklór a folkloristika*. Bratislava: Smena, 1982.

LÜTHI, M. *Es war einmal: vom Wesen des Volksmärchens*. Bern: Vandenhoeck & Ruprecht, 1962.

PIUS, M. *Od mýtov k rozprávkam*. Bratislava: Goralinga, 2012.

PLATÓN *Symposion*. Praha: Oikúmené, 1993.

POKORNÝ, P. *Píseň o perle: tajné knihy starověkých gnostiků*. Praha: Vyšehrad, 1998.

POLÍVKA, J. *Súpis slovenských rozprávok I*. Turčiansky sv. Martin: Matica slovenská, 1923.

PROPP, V. J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany : H & H, 2008.

SÓMADÉVA *Oceán příběhů I*. Praha: Odeon, 1981.

SÓMADÉVA *Oceán příběhů II*. Praha: Odeon, 1981.

ZBAVITEL, D. *Hinduismus a jeho cesty k dokonalosti*. Praha: DharmaGaia, 1993.

ZBAVITEL, D. Předmluva. In: Sómadéva: *Oceán příběhů I*. Praha: Odeon, 1981.

ENCODING THE LIFE WORLD IN THE KATHÁSARITASÁGARA

(Selected notes)

Summary:

Our commentary focuses on sectional motifs in old Indian magic tales. Its aim is to clarify fundamental principles and structure of the world which they depict, with the main focus on the value axis "life superficit – life deficit". This axis in some ways radically differs from the Euro-American model implied by the literary production of the Western provenience (classic magic tales).

Key words:

old magic tales, classic European magic tales, arch motifs, superficit, deficit

Kontakt:

Mgr. Mariana Čechová, PhD.

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

mcechova@ukf.sk

VÝHLEDY PRO SPISOVNOU ČEŠTINU

Jana SVOBODOVÁ

Abstrakt:

Příspěvek přináší diskusi o různých terminologických označeních využívaných aktuálně při stratifikaci českého národního jazyka. Autorka se zamýšlí nad proměnami pojetí spisovné češtiny a poukazuje na význam normy a noremnosti. Dokládá, jak vnímají spisovnou češtinu mladí lidé. Připomíná v té souvislosti výsledky starších dílčích sond z let 1996, 2003 a 2009, nejobsáhleji však argumentuje údaji z plošného celonárodního sociolingvistického výzkumu, který byl proveden v České republice v roce 2010. Potvrzuje se, že noremní pojetí spisovné češtiny jako prostoru, v němž je místo pro variantnost a změny, je mladé generaci blízké. Dá se hovořit o aktuální jazykové normě mladé generace, do níž by patřily současné představy mladých lidí, co je v určitých konkrétních komunikačních situacích únosné, potřebné, očekávané či žádoucí. Jejich regulátor jazykových očekávání a jednání bude mít dnes i v budoucnu patrně jiné parametry, než tomu je u generací starších.

Klíčová slova:

stratifikace českého národního jazyka; pojetí spisovné češtiny; norma a noremnost; aktuální jazyková norma mladé generace; regulátor jazykových očekávání; sociolingvistický výzkum a fenomén spisovnosti

Vlastní text

Spisovná čeština je termín ryze tradiční – a už se stalo v českém prostředí téměř novou tradicí vést polemiky o jeho obsahu a oprávněnosti v současnosti. V dalším textu se chceme zaměřit nejen na vlastní termín, ale především celkově na fenomén spisovnosti a jeho další „život“ v českém prostředí. Všímat si budeme především mladé generace, na jejíchž postojích a přístupu k jazyku výhledově záleží nejvíc, pokud se hodláme zabývat prognózováním budoucího stavu. Jaké by tedy mohly být perspektivy spisovné češtiny a budou ony výhledy pro ni příznivé, anebo neveselé? Odpovědi na tyto ožehavé otázky zřejmě budou znít podle toho, jak příští českou jazykovou situaci ovlivní, nasměruje a vyhodnotí generace dnešní mládeže a dětí.

V jedné z kapitol z dějin české jazykovědné bohemistiky, primárně však věnované stylistice, nikoli teorii národního jazyka, se brněnské badatelce Marii Krčmové podařilo pregnantně a na malé ploše popsat problém, který se táhne bohemistickými spory a polemikami od přelomu 20. a 30. let minulého století do dneška. Shrnula, že spisovnost byla v době před nástupem Pražského lingvistického kroužku víceméně synonymem pro správnost a že fungovala jediná opozice: správný kontra nesprávný. Všechno, co nebylo pokládáno za správné (spisovné), bylo automaticky odmítáno jako nesprávné. Až teprve odhlédnutím od historické čistoty jazyka a uplatněním funkčního přístupu k jazyku současnému se chápání spisovnosti obohatilo o další aspekty stylové a šíře komunikační, takže odmítání „nesprávného“ dostalo jiné rozměry a přestalo mít charakter zákazu. V dnešní době, jak dál konstatovala Krčmová (in Pleskalová aj., 2007, s. 312–313), „se ještě někdy užívá škála spisovné – nespisovné, ale ve skutečnosti se její obsah u většiny autorů mění na vztah standardní, tj. odpovídající jazykové normě veřejné komunikace, a nestandardní, nenoremní. Vzhledem k pestrosti komunikace není a v jednotlivých případech ani nebude nalezení přesné hranice možné a pro běžnou praxi zůstává oporou kodifikace, aniž by to, co v ní není explicitně uvedeno, bylo nutně z hlediska stylové vytříbenosti chybou“.

Zatímco Marie Krčmová zde jednoduše a přímočaře ztotožňuje noremnost/normu a standardnost/standard jazyka, ne vždy se jeví terminologie v lingvistických kruzích tak jednoznačná. Například Hana Gladkova (2003, s. 227) si postěžovala, že její snaha o komparaci nynější jazykové situace u Slovanů narážela právě „na nesoulad, ne-li přímo konflikt soustavy pojmů u různých slovanských národů“, a to počínaje už vymezením standardního/spisovného jazyka. Podle ní nastupující pojem standardní jazyk akcentuje, že do centra pozornosti lingvistů se dostala oblast mezi územ a normou. Autorka k tomu dodává (op. cit., s. 228), že „jazykový standard se (...) stále více opírá o teoretickou reflexi řečového úzu a stává se referenčním (určujícím) pro řečové chování v rámci celého komunikačního prostoru (tedy nejen pro sféru „spisovnou“)“. K pojmu spisovný upřesňuje, že v něm je až příliš patrný původně tradovaný literární psaný jazyk, nicméně tvrdí také, že oba pojmy jsou propojeny, protože aktuální standardizace jazyka se bez původní spisovnosti neobejde. Podtrhuje, že jazykový standard se vytvořil z kulturní komunikace, proto považuje za užitečné, aby se jako termín používalo podle potřeby také označení kulturní jazyk.

S pojmem standardní čeština se nepracuje ani v hesle národní jazyk v *Encyklopedickém slovníku češtiny* (2002, s. 192–193), třebaže v něm je připomínáno komunikační pojetí stratifikačního modelu národního jazyka podle Galiny Neščimenkové, u níž se setkáváme se zrušením opozice spisovný versus nespisovný a s dělením veškeré komunikace na regulovanou neboli veřejnou, která by měla být podrobena regulující roli jazykové výchovy i seberegulaci ze strany komunikantů, a neregulovanou, tj. soukromou.[24] Rovněž Irena Bogoczová (in Svobodová aj., 2011, s. 74) má pochybnosti o tom, zda je zavedení původně anglosaského termínu standard pro účely stratifikace českého národního jazyka výhodné, i když dává možnost postihnout vysokou míru variability pojmenovávané oblasti. Za vhodnější pokládá zřetelněji vymezený termín norma. Naopak trojice autorů František Čermák, Petr Sgall a Petr Vybíral, která v roce 2005 rozdmýchala na stránkách časopisu Slovo a slovesnost diskusi o pojetí spisovnosti a standardu, klade u svého vymezení standardu víceméně rovnítko mezi úzus a standard, aniž se přímo opírá o normu či noremnost. Ostře jim oponoval Robert Adam (2007, s. 187), který se zastal tradiční kodifikace v češtině i role školní jazykové výchovy. Vadí mu, když uvedená autorská trojice jednostranně vyzdvihuje pouze registraci a popis preferencí zaznamenaných v úzu, protože tím bychom rezignovali na platnost jazykových norem objektivně existujících a fungujících, jimiž se uživatelé češtiny v konkrétních komunikačních situacích běžně řídí. Adam nesouhlasí s posměšky adresovanými snahám veřejnosti dopátrat se jazykové správnosti formou dotazů zaslaných Ústavu pro jazyk český, o nichž se Čermák, Sgall a Vybíral vyjádřili s patrným despektem. Domnívá se, že tyto snahy veřejnosti ověřovat si, co je v jazyce a komunikaci náležité, se dají jasně interpretovat a že potvrzují „vůli uživatelů jazyka řídit se existujícími normami“ a jsou svědectvím „o jejich důvěře v jazykovědu“. (op. cit., s. 188)

Je možné, že v nynějším světě obecně rozvolněných či popíraných norem, nebo dokonce až preference bádání primárně zacíleného na oblast mezi normou a územ (až úzus sám) opravdu může tradiční kodifikace spisovného jazyka vyvolávat nelibost a odpor. Může působit jako relikt minulých „omezených“ časů, tedy zbytečnost, protože tradiční kodifikace skutečně není nic jiného než zpřísněné, cílené a přesně vymezené usměrnění/ohraničení norem. Proto se může zdát, že nutí ty uživatele jazyka, kteří z vlastní každodenní praxe znají jiný způsob výběru a použití (méně formalizovaných nebo naprosto neformálních) jazykových prostředků, aby pokud se dostanou do situace veřejného komunikanta, vyhodnocovali, třídili, měnili a odstraňovali to, co není s platnou kodifikací v souladu.

[24] O této problematice ruská badatelka referovala na konferenci K diferenciaci současného mluveného jazyka na Filozofické fakultě OU v Ostravě v roce 1994; stejnojmenný sborník vyšel 1995, srov. v části Literatura jako DAVIDOVÁ (ed).

Takové omezování co do šíře uplatněných jazykových prostředků, které jsou pro veřejnou oficiální komunikační situaci vhodné, by mohlo vzbuzovat nevoli zvláště u příslušníků mladé generace, tedy u žáků a studentů, kteří by ji mohli z principu ignorovat už jen z mladického protestu vůči jakýmkoli „autoritám“ a „nařízením“, a to zvláště pokud by šlo o regulaci typu striktních příkazů a zákazů.

Právě pro mládež by tedy nyní mohlo být nadějí to, jak významně se „rozostřily“ hranice někdejší spisovnosti, pro niž se – právě v duchu modernizovaného pojetí a globalizačních tlaků – hledají i jiné termíny-názvy. Mnohdy se totiž ztrácí povědomí o tom, co je skutečně kodifikováno a co se pouze pokládá za noremní/náležité, a to i s ohledem na poměrně liknavou „klasickou“ kodifikaci a pomalé vydávání nových tištěných kodifikačních příruček. Ještě výrazněji a rychleji se tím posiluje role noremnosti, vládne stále větší variantnost a benevolence, která by právě mladé generaci mohla konvenovat. Na druhé straně nemusí taková možnost přirozeného výběru a volného pojetí „ne zcela závazné“ kodifikace, jak o ní psala Krčmová, odpovídat představám generací starších, protože je znejisťuje a vzbuzuje strach z toho, zda si z variantních jazykových prostředků „správně“ vyberou. Protože však v této stati obracíme pozornost hlavně ke generaci mladé, dá se pojem normy a noremnosti vyzvednout jako stěžejní, případně pak očekávat, že se v českém prostředí časem víc ustálí a zpřesní také termín standard a standardnost, momentálně ještě chápaný nejednotně.

V této souvislosti dodejme, že širší sociolingvistické chápání normy, které připomněl Vít Dovalil (2001, s. 175), vidí normu jako „odrazy sociálních jevů v lidském vědomí“, že tedy nejde pouze o ty jazykové jevy, které byly už někdy uplatněny, to znamená zachyceny v řeči (potažmo v korpusech), ale rovněž o různá „sociální očekávání, podle nichž se později může či nemusí jazykové jednání realizovat“. Norma má sice ve své době regulativní charakter, ale případné „sankce“ za její nedodržení nebývají příliš přísné. Z diskuse o tom, co všechno a jak dalece hraje roli, vychází Dovalilovi tato vlastní definice: „Jazyková norma je historicky proměnlivá a na základě reflexe sociálních jevů intersubjektivně existující složka lidského vědomí, která funguje jako regulátor jazykových očekávání a jednání, která se vztahuje na případy stejného druhu a neurčeného počtu a jejíž porušení přivodí uživateli jazyka nějaké negativní důsledky.“ (op. cit., 176) Přihlédneme-li k této obecné/základní definici, můžeme se dopracovat až k pojmu aktuální jazyková norma mladé generace, kam by patřily současné představy mladé generace, co je v určitých konkrétních komunikačních situacích únosné, potřebné, očekávané či žádoucí. Jejich regulátor jazykových očekávání a jednání bude mít dnes nepochybně jiné parametry, než tomu je u generací starších.

Jakkoli norma a noremnost ve vztahu ke spisovné varietě češtiny se může generačně lišit, dá se souhrnně konstatovat, že vnímání spisovného jazyka a představy o něm se stále dají „vtěsnat“ do vymezení, které před víc než patnácti lety použila Marie Čechová (1996, s. 225). Podle ní totiž patří pod pojem spisovná čeština „nikoli jediná, a to petrifikovaná varianta jazyka, ale celé jazykové spektrum od knižnosti až po tzv. hovorovost, tj. prostředky živé, systémové, noremní, avšak nejen kodifikované: hranice spisovnosti je pohyblivá“.

Pokud bychom přijali názor Marie Krčmové, že to, co odpovídá normě veřejné komunikace, patří do preferované kategorie standardního, mohli bychom pojem spisovnosti upozadit s tím, že spisovné by se ztotožňovalo s tzv. „správným“ – a že opozice správnost kontra nesprávnost už se přežila. Situace však bude celkově složitější. I na základě našich zjištění se ukazuje, že ani pojem spisovná čeština nepředstavuje pro mladou generaci Čechů žádný ustrnulý relikt minulosti. Jeho chápání se nezvratně posunuje směrem k volnější noremnosti/standardnosti, nicméně spisovná čeština odmítána určitě není. Dnešní mladí lidé ji spatřují jako hodnotu, která má nadále oprávnění, i když k ní nepřistupují s nadměrnou úctou jako k nedotknutelné a nenapadnutelné veličině, ale zcela reálně a realisticky.

Tyto postoje mládeže jsme si ověřili opakovaně.[25] Vůbec první dotazníkovou sondu týkající se pohledu mládeže na spisovnou češtinu jsme provedli na Ostravsku v roce 1996, tedy ve stejném roce, kdy Marie Čechová zveřejnila příspěvek se svou definicí spisovné češtiny zdůrazňující pohyblivost jejích hranic. Našimi respondenty tehdy bylo 574 žáků a studentů škol na Ostravsku (ve věku od 10 do 18 let), z toho 270 bylo od 12 do 15 let. S odstupem sedmi let na ni navázala podobná menší sonda u 255 žáků ve věku povinné školní docházky, konkrétně pak od 6. do 9. ročníků základní školy. Obě sondy měly řadu styčných bodů, proto lze jejich výsledky srovnat. Některé zajímavé posuny je dobré připomenout. Zajímalo nás tehdy hlavně vnímání a posuzování mluvené spisovné češtiny, proto úvodní otázka zněla *V jakém prostředí slyšíte, že lidé mluví spisovně?* Respondenti mohli zvolit z nabízených možností jednu nebo víc. Nejmladší žáci v roce 1996 až nápadně často uváděli divadlo, a to patrně s ohledem na celkovou výjimečnost zážitků s ním spojených. Jako další zdroj mluvené spisovnosti byla zmiňována škola, žáky z 2. stupně ZŠ jsou pak připomenuti hlavně učitelé češtiny. Bylo tehdy zřejmé, že podle žáků se češtináři vyznačovali kultivovanějším jazykovým projevem než jejich kolegové učící jiné předměty. Také údaje z roku 2003 potvrdily prvenství školy jako zdroje spisovnosti v mluvené podobě a významný podíl češtinářů na udržování mluvené spisovnosti. Celkově byla v roce 2003 jako zdroj spisovnosti škola označena téměř ve 29 % odpovědí, příliš však nezaostávaly ani jiné oblasti, a to média s 27 % u televize a 20 % u rozhlasu. Až teprve jako 4. v pořadí se umístilo divadlo (17 % odpovědí). Nápadnou změnu jsme zaznamenali u odpovědi, že žáci slyší mluvenou spisovnou češtinu doma: v roce 1996 tak odpovědělo v jednotlivých věkových kategoriích mezi 10 až 22 % oslovených žáků, ale v roce 2003 tuto odpověď označila pouze necelá 2 % mladých respondentů.

Na to, koho by žáci uvedli jako konkrétní nositele mluvené spisovnosti, jsme se zaměřili ve 2. otázce dotazníku z roku 2003. Opět zde vítězila škola a její představitelé (téměř 29 %), v malém odstupu následovali představitelé médií (24 %). Kupodivu hned třetí samostatnou skupinu tvořili politici a zástupci veřejné sféry, kteří měli o pouhé 1 % méně. Zobecníme-li výsledky obou starších dotazníkových sond z Ostravska, které jsme vyhodnotili s odstupem sedmi let, je nápadné, že údaje o nositelích spisovnosti z prostředí rodiny neobyčejně poklesly, naopak sféra politiky a médií je v očích školní mládeže akcentována stále víc a nezaostává příliš za školou a jejími zástupci, kteří se drželi u obou sond v čele.[26]

Popsané dvě vstupní dotazníkové sondy jsme v roce 2009 doplnili navazující sondou u starších respondentů z řad mládeže na Ostravsku a Opavsku. Odpovídalo 275 respondentů ve věku od 16 do 19 let, a to žáci a studenti různých středních škol a učilišť. Malou kontrolní skupinu představovalo 61 vysokoškoláků ve věku mezi 20 až 24 lety. Všichni se vyjadřovali

[25] Jedním ze zdrojů novějších poznatků je i sonda sloužící jako předvýzkum k projektu *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Proběhla v roce 2008, popsána byla v příspěvku Svobodová, Ostrava, 2009. Potvrdilo se, že mladí respondenti nepřikládali institucionální péči o spisovnou češtinu takový význam jako dospělí. Vyjádřeno průměrnými školními známkami (respondenti „známkovali“ tento význam od 1 do 5) to bylo 1,96 u mládeže ve věku od 10 do 17 let (zohledníme-li z této skupiny pouze chlapce, pak byla známka 2,09), kdežto dospělí si této péče cenili víc a ohodnotili ji průměrnou známkou 1,67. Známka u mládeže by byla „horší“, kdyby se odpočítaly názory nejmladších dětí věku 10 a 11 let. Ty asi působením školního prostředí, kde dotazník vyplňovaly, a nestability vlastních názorů na tuto odtažitou problematiku daly průměrnou známku 1,74 a přiblížily se téměř dospělým.

[26] Jak naznačují výsledky dílčích sond, v letech 1996 a 2003 se nepotvrdilo, že by u části mladé generace vůbec nevznikalo vědomí hodnoty spisovného jazyka, což pro české prostředí v čase naší první sondy uváděla Iva Nebeská (1996, s. 120). Na druhé straně jsme si vědomi omezené platnosti těchto dílčích výsledků, protože jsme k nim dospěli na Ostravsku a Hlučínsku, tedy v nářečně pestrém regionu, kde spisovnost ve veřejné oficiální mluvené komunikaci obecně mívá vyšší prestiž než v jiných oblastech státu.

k tomu, nakolik jim připadá spisovná čeština potřebná pro život a jakou roli sehrává její školní výuka. Vzhledem k věku respondentů jsme si mohli dovolit položit otázku sofistikovaněji. Ptali jsme se, jak spisovnou češtinu vnímají, co se jim osobně pod tímto pojmem vybaví. Mohli označit, že jde především o soubor přehledných příkazů a pravidel, anebo potřebných rad a doporučení, eventuálně pak o soubor výjimek, nepravidelností a zákazů. Mohli také dopsat vlastní odpověď, toho však využilo minimum oslovených. Většina středoškoláků se hlásila k první možnosti, chápala tedy spisovnou češtinu spíš direktivně a preskriptivně, naštěstí alespoň s pozitivním akcentem na přehlednost (asi 50 %). Naproti tomu malá kontrolní skupina vysokoškoláků češtinářů zřetelně preferovala volnější noremní/standardní přístup ke spisovné češtině neboli pojetí akcentující v rámci spisovné češtiny právě variabilnost, potřebné rady a doporučení (přes 47 %). Středoškoláci a středoškolačky se naopak u tohoto volnějšího hodnocení spisovné češtiny jako souboru potřebných rad a doporučení dostali jen ke 30 %. Spisovnou češtinu za nepřehledný soubor zvláštností, výjimek, nepravidelností a zákazů označilo něco přes 17 % středoškoláků a 16 % vysokoškoláků. Analýza této sondy potvrzuje naši představu, že u poučené kategorie věkově mladých respondentů nevznikají žádné větší obavy ze spisovné češtiny, že si ji však ani neidealizují a nepřistupují k ní s ochranitelskými a puristickými ambicemi.

Při rozsáhlém celoplošném dotazníkovém sociolingvistickém výzkumu věnovaném fenoménu spisovnosti, který proběhl na jaře 2010 ve všech krajích České republiky, se opět potvrdily některé tendence naznačené už výš. Například hned u úvodní otázky, která sledovala využití spisovné češtiny v komunikační praxi, bylo v tištěném dotazníku na výběr pět sestupně řazených variant odpovědí.[27] V nich se postupně zužovaly a umenšovaly sféry vhodné k používání spisovného jazyka, až nakonec v poslední odpovědi e) se o spisovné češtině tvrdilo, že už nemá oprávnění v psaných ani mluvených textech.[28] V každé ze tří našich skupin respondentů (1511 dospělých; 1422 žáků a studentů z kategorie mládeže ve věku mezi 12 až 18 lety; 336 tzv. odborníků, kteří se češtinou nějak zabývají profesně) měla pokaždé nemalou převahu realisticky vyznívající verze b): *Spisovná čeština se má používat vždy v oficiálních psaných textech, které jsou určeny pro širší veřejnost. V mluvené formě vždy za určitých okolností, pokud např. vystupujeme na veřejnosti, hovoříme s osobou, kterou blíže neznáme, s někým, koho si vážíme apod.* Ve skupině dospělých uvedlo odpověď b) 44,1 % respondentů, ve skupině mládeže 59,9 % a u odborníků 63,7 %. Ovšem už v základní (největší) kategorii dospělých respondentů se projevilo, že s klesajícím věkem oslovených zjevně rostou preference odpovědí c), d) a e), tzn. u mladších dospělých respondentů je vztah ke spisovné češtině a jejímu aktuálnímu uplatnění vlažnější než u osob staršího věku. Totéž jsme konstatovali – přesvědčivě a jednoznačně – u skupiny mládeže ve věku od 10 do 18 let. Po nejfrekventovanější odpovědi b) následuje jako další „neutrální“ odpověď c) s 21,6 %, která zní: *Spisovná čeština se má používat hlavně v oficiálních psaných textech. V mluvené formě záleží jen na každém osobně, zda někdy chce a bude spisovně také mluvit.* Jak se ukázalo při ještě důkladnější statistické analýze, u mužů/chlapců z této věkové skupiny se dá konstatovat nepřehlédnutelný posun odpovědí směrem k c) a d), resp. dokonce ojediněle až ke zcela odmítavé verzi e); z toho se dá vyvodit, že mladí muži nevidí tak širokou sféru uplatnění spisovné češtiny jako ženy.

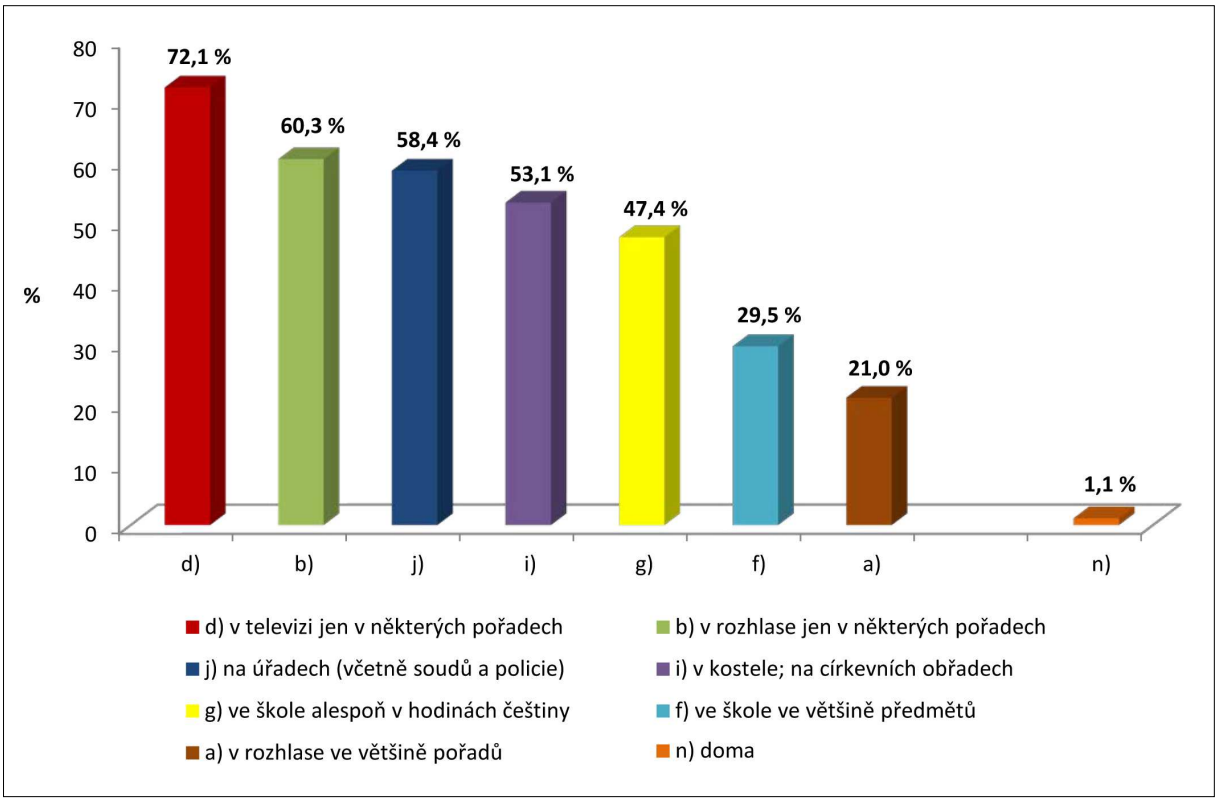
V obdobně teoretickém duchu se nesla také otázka 2, ta měla ověřit, jak respondenti aktuálně vnímají význam spisovné češtiny: možnosti byly opět odstupňované od a) *má velký*

[27] V použitém tištěném dotazníku nebyly odpovědi značeny písmeny abecedy, srov. v Příloze 1; toto pomocné značení používáme pro přehlednost až při vyhodnocení dotazníku.

[28] Přesné znění 1., 2. i 3. otázky a varianty nabízených odpovědí k nim jsou k nalezení v Příloze 1. Podrobný rozbor sociolingvistického dotazníkového šetření z roku 2010 byl zveřejněn v publikaci Svobodová aj., 2011, s. 105–190.

význam až po e) *úplně ztratila význam*.[29] Těm, kdo mají pochybnosti o tom, zda spisovná čeština do naší současnosti ještě vůbec patří, dali respondenti v našem šetření jednoznačnou odpověď. Nejčastěji a s velkou převahou byla označena opět varianta b), která o spisovné češtině uváděla, že *má stále svůj význam*. V sondě mapující názory mládeže získala tato varianta 62,3 % ze všech odpovědí. S necelou čtvrtinou (24 %) odpovědí následuje jako druhá v pořadí varianta c), která o spisovné češtině prohlašuje, že už částečně ztrácí význam. Podobně jako mladí respondenti odpovídali i dospělí, takže zde se nedá shrnout, že by se postoje mládeže lišily od postojů starších občanů. Naproti tomu se ukazuje, že mladé ženy/dívky mají sklon k většímu oceňování spisovné češtiny než mladí muži/chlapci, dost často totiž označovaly i variantu a), že spisovná čeština *má velký význam*. Ta se souhrnně umístila v sondě provedené u mládeže na 3. místě s necelými 10 % odpovědí.

Zastavme se nyní u otázek 3 a 5, jejichž výsledky z roku 2010 by se svým způsobem daly porovnat s poznatky získanými při minulých dílčích sondách z let 1996 a 2003. Otázka 3 se týkala prostředí, kde se skutečně dá zaznamenat používání mluvené spisovné češtiny, otázka 5 pak profesí, u nichž se taková znalost předpokládá. Mládež v aktuálním výzkumu zařadila u otázky 3 na první čtyři místa tyto z nabízených možností (bylo možno volit víc variant odpovědí, pod nabídku mohli respondenti dopsat i vlastní další odpověď nebo odpovědi), kde se skutečně setkáváme s mluvenou spisovnou češtinou: 1. v televizi jen v některých pořadech (hlavně ve zprávách); 2. v rozhlase jen v některých pořadech (hlavně ve zprávách); 3. na úřadech; 4. v kostele a na církevních obřadech. Teprve jako 5. a 6. v pořadí se umístily odpovědi označující školu – buď pouze v hodinách češtiny (5. místo), nebo ve většině předmětů (6. místo); na 7. místě byl opět rozhlas, a to dokonce *ve většině pořadů*; srov. v Grafu 1, kam jsme pro porovnání připojili i poslední odpověď *doma v běžných každodenních situacích* (v grafu zjednodušenou na pouhé *doma*).



Graf 1: Používání mluvené spisovné češtiny (mládež; 2010)

[29] Kompletní znění otázky 2 včetně použitých upřesňujících formulací viz v Příloze 1.

Při srovnání tohoto Grafu 1[30] s údaji ze starších sond z let 1996 a 2003 nelze přehlédnout, že škola jako prostředí uváděné jako vzorové ve vztahu k používání mluvené spisovné češtiny se tentokrát „propadla“ na nižší pozice a že média jednoznačně vedou; školu dokonce předstihly i úřady a prostředí církevní, které – patrně jako kdysi divadlo v roce 1996 – zaujalo mladé respondenty svou jazykovou výlučností, slavnostností a noblesou.

V otázce 5 jsme se v roce 2010 zajímali o to, u kterých profesí by ovládání spisovného mluveného projevu mělo být samozřejmostí. Respondenti opět mohli označit i víc variant z nabídky odpovědí, případně dopsat variantu vlastní. Podle volby mládeže ve věku od 12 do 18 let byly v roce 2010 v první šestici seřazeny tyto možnosti: 1. vysokoškolský učitel; 2. tiskový mluvčí; tlumočník; 3. veřejný činitel; politik; 4. právník (např. soudce a advokát); 5. učitel na ZŠ, SŠ; 6. moderátor a hlasatel v médiích.

Zjištěné pořadí a porovnání s výsledky dílčích sond v letech 1996 a 2003 nás vede k úvaze, že v postojích mládeže se odráží to, jak hodnotí nejbližší jazykové prostředí, které ji obklopuje ve škole: vnímá je kritičtěji než dřív, všímá si, že v tomto prostoru se ustupuje od striktní spisovnosti a míří k šíře pojaté noremnosti, zřejmě v řadě předmětů dokonce až k uzuálnosti. Když jsme přikročili k podrobnější analýze odpovědí v relaci s krajem, odkud respondenti byli, ukázaly se sice některé dílčí rozdíly mezi regiony, kde se běžně mluví obecnou češtinou, a regiony jinými, nicméně žádné pravidlo z toho vyvodit nelze.

Zajímali jsme se konkrétně o to, kolik respondentů z jednotlivých krajů uvedlo ve svém výběru profesi učitele ZŠ nebo SŠ. Průměrně v celé ČR to bylo u 73,8 % odpovědí.[31] Nejvíc takových odpovědí (84,8 %) jsme zaregistrovali u mládeže z Jihomoravského kraje, další byl Jihočeský kraj (82,6 %), za ním následoval Liberecký kraj (77,9 %). Na opačném pólu s nejmenším počtem odpovědí se umístil jako třetí od konce kraj Olomoucký (68 %) předposlední kraj Plzeňský (66,3 %) a jako poslední kraj Karlovarský (62,2 %).

Co se prvenství profese vysokoškolského učitele týče, mládež se možná domnívá, že na vysoké škole bude situace co do uplatňování spisovné češtiny lepší, má o povolání vysokoškolských učitelů zatím jen kusé představy, podpořené obecnou prestiží této profese, protože v tomto věku respondenti sami ještě vysokoškolskými studenty nejsou. Není vyloučeno ani to, že takovou představu získala mládež díky mediálnímu obrazu vysokoškolských pedagogů. Pozoruhodné je 2. místo přiznané tiskovým mluvčím a tlumočníkům, tedy profesím, s nimiž se děti a mladí do 18 let také setkávají spíš jen zprostředkovaně v médiích. Totéž platí pro politiky a veřejné činitele na 3. místě nebo pro právníky na místě 4. Zdá se také, že jako prostor skutečné veřejné komunikace je jimi spatřována hlavně oblast médií, konkrétně pak zpravodajství,[32] jak to ostatně naznačila už otázka 3, kdežto běžné školní prostředí nemusí být už „spoutáno“ takovými jazykovými konvencemi.

---

[30] V Grafu 1 pro jednoduchost používáme značení písmeny abecedy od a) po n) pro jednotlivé varianty nabízených odpovědí, a to podle toho, jak byly v dotazníku řazeny za sebou (tam značeny písmeny nejsou; srov. celé znění otázky 3 v Příloze 1). V Grafu 1 je zachyceno jen prvních 7 nejfrekventovanějších odpovědí, pro porovnání je přidána odpověď nejméně frekventovaná: za povšimnutí stojí, že v roce 2010 oproti starším sondám u mládeže tentokrát ještě víc ubylo těch, kdo označují domácí prostředí za takové, kde je možno slyšet spisovnou češtinu. Pro pořádek doplníme místa od 8. dál, která jsme v grafu vynechali: 8. u lékaře; 9. v divadle, v kině; 10. v televizi ve většině pořadů; 11. ve škole ve všech předmětech; 12. v obchodech, v restauraci; 13. na pracovišti; 14. jiné odpovědi (dopsané respondenty); 15. doma v běžných každodenních situacích.

[31] Nejčastěji uváděná skupina vysokoškolských učitelů figurovala u 86,1 % odpovědí.

[32] Případně by mohlo jít o publicistiku typu diskusních pořadů s odborníky.

Markéta Pravdová v příspěvku zveřejněném v Naší řeči (2003, s. 206) začala konstatováním, že „oblast masových médií lze obecně považovat za pole jazykového vývoje“ a přitakává tím staršímu termínu „pole jazykového vývoje“ i souvisejícím názorům Jana Chloupka, který už v roce 1978 hovořil o stěžejním vlivu publicistického stylu na existující jazykovou normu veřejné komunikace. Zcela jistě jsou média specifická v oblasti lexikální a „uvádějí do života“ řadu nových výrazů, často anglicismů v různé fázi adaptace do češtiny. Kromě toho působí na veřejnost i tím, jak nakládají s informacemi, neboť se je snaží podat a nabídnout jako jedinečné, poutavé, přitažlivé, ba až zábavné, a to nejnověji i ve zpravodajství. Rozhodně lze souhlasit se závěrečným tvrzením z uvedeného příspěvku Markéty Pravdové: „Soustavné studium mediálního diskurzu zůstává nadále důležitým pramenem pro poznávání normy spisovného jazyka a jejích vývojových tendencí.“ (op. cit., s. 217)

Nad jazykem médií z hlediska medializace veřejné i soukromé komunikace se zamýšlel před časem v Naší řeči i Jan Jirák. Při posouzení role spisovné češtiny v médiích dospěl k závěru, že celkově co do volby jazykového kódu záleží na míře formálnosti/neformálnosti, což znamená, že „užití spisovné češtiny má v mediální produkci příznak formálnosti a oficiálnosti a zřetelně signalizuje skutečnost, že sdělovaný obsah patří (nebo by měl patřit) do roviny oficiální veřejné komunikace“. (Jirák, 2006, s. 20) Jak je vidět z výsledků sociolingvistického výzkumu v roce 2010, toto stanovisko sdílejí všechny generace respondentů: na první dvě místa se při vyhodnocení odpovědí na naši výše citovanou otázku 3 po zásluze dostaly nejen u mládeže, ale také u dospělých a odborníků televizní a rozhlasové zpravodajské relace coby nejnápadnější doklady toho, kde se lze setkat s mluvenou spisovnou češtinou, o jejíž existenci/neexistenci se vedou spory a polemiky. Jak naznačuje Jirák, sféra médií je jazykově mimořádně různorodá, významně se tu prosazuje konverzacionalizace a nese s sebou šíření rysů mluvenostních i jinak odformalizovaných. Na tentýž jev poukázala Světla Čmejrková (2011, s. 282), která konverzacionalizaci považuje za důkaz demokratizace mediálního diskurzu. I přes tyto moderní trendy je především zpravodajství vnímáno z jazykového hlediska jako „vzorové“ pole mluvené spisovnosti.[33] Na dvojakost vnímání jazyka médií ostatně poukázal Jiří Kraus (2008, s. 160): uvádí zde, že veřejnost i v médiích sleduje jazyk ne tolik ve smyslu nástroje dorozumění, ale spíš jako hodnotu reprezentující jisté společenství. Pak se podle Krause stává, že „mezi kritiky mediálních textů zdaleka nejsou zastoupeny jen hlasy oprávněné, které vycházejí ze znalosti současných norem“.

Za informační médium širokého dosahu lze ostatně pokládat i internet, ten je také naplněn jazykově i obsahově rozmanitými texty. V té souvislosti je jen dobře, že Ústav pro jazyk český AV ČR už od roku 1999 provozuje internetové stránky jazykové poradny a nejnověji na nich zveřejnil kvalitní *Internetovou jazykovou příručku* (dále IJP), model, který umožňuje bezprostředně a aktuálně reagovat na proměny jazykové normy spisovné češtiny. Je důležité, že IJP je vedena erudovaně a že je průběžně aktualizována. Pomáhá identifikovat nově nastupující trendy lexikální i mluvnické a těm uživatelům, kteří se s ní naučí pracovat, usnadní orientaci a usměrní je v případě jazykové nejistoty. Byť nejde o pomůcku kodifikačního charakteru, její budoucnost je slibná a otevřená tím spíš, že mládeži a mladé generaci vůbec není tato forma ověřování informací na internetu nijak cizí. Otevírá jim prostor noremnosti možná lépe, než to může – při množství pestrých úkolů a nedostatku prostoru – učinit přímá školní výuka češtiny.

Nejen vybrané úvodní otázky sociolingvistického šetření, ale i další údaje zjištěné v roce

[33] Je vhodné připomenout, že zpravodajství představuje pomezní oblast: diskurz vypadá (a má vypadat) jako primárně mluvený, působí tak na příjemce, ale ve skutečnosti jde téměř vždy o čtení textů původně napsaných. Se skutečně mluvenými diskurzy se setkáme spíš v pořadech publicistických, i když ani zde se nevylučuje dílčí písemná příprava moderátorů i vystupujících. Bylo by velmi užitečné tyto nuance podrobit dalším analýzám.

2010 plošně na celém českém území svým způsobem přitakávají tomu, že noremnost chápaná jako nejširší uzuálnost, která by spočívala v laxním pojímání jakýchkoli jazykových jevů a jejich bezvýhradnému přijímání v textech, které mají být použity v komunikačních situacích vyžadujících spisovnost, nemá podporu ani u široké české veřejnosti z řad dospělých, ani u mladé generace školního věku, kterou jsme dotazníkem oslovili. Poněkud úzkostlivěji a opatrněji přistoupili v rámci našeho výzkumu ke spisovné češtině pouze tzv. odborníci, kteří se v nějaké podobě zabývají češtinou v rámci své profese.[34] U mládeže se nejčastěji (až na malé výjimky) ukazuje, že obecné i dílčí otázky jazykové povahy jsou z její strany řešeny střídmě, věcně, realisticky, bez patosu a idealizování. O spisovné češtině a jejím významu však nemají mladí lidé zásadní pochybnosti, nenegují tento pojem ani jeho význam, i když část z nich připouští, že význam spisovné češtiny skutečně vnímají už dnes jako poněkud oslabený.[35] Přesto se zamýšlejí velmi poctivě i nad aktualizovanými jazykovými jednotkami, které se nyní pohybují někde na rozhraní normy a spisovnosti a mohly by případně mířit až ke kodifikaci, protože jejich četné výskyty jsou v komunikaci (i v korpusech) jednoznačně doloženy. Týká se to jevů hláskoslovných, tvaroslovných, lexikálních i stylistických. O cizojazyčných přejímkách, zvláště anglicismech, má pojednávat samostatný článek, my si tedy jen ilustrativně všimneme jiných inovací a názoru mládeže na ně.

U hláskoslovných jevů se například ukázalo, že obecněčeská diftongizace *ý/í* > *ej* je v textech, které se hlásí ke spisovnosti, vnímána shodně dospělými i mládeží jako nepřijatelná, a to jak v koncovce, tak v kořenu či předponě slova. Využili jsme v dotazníkovém průzkumu možnost oznámkovat tento jev jako ve škole od 1 do 5;[36] u mládeže byla nejčastěji při výskytu *ej* v koncovce (typ *starej*) udělena známka 5 (27 % odpovědí); pak postupně 4 (24,9 %), 3 (22,6 %), 2 (13,9 %) až po nejméně zastoupenou známku 1 (pouze 10,2 %). Z toho vychází průměrná známka 3,5. Ještě o něco příkřeji mládež odmítla *ej* v kořenu slova a v předponě (typ *zejtra* a *vejplata*): zde známku 5 dalo 33,5 % respondentů, za ní opět sestupně následovaly známky 4, 3, 2 a 1 (nejlepší známku udělilo jen 8,2 %). Z těchto údajů vychází průměrná známka 3,6. Při srovnání se skupinou dospělých, u nichž jsme vypočítali průměrnou známku 3,6 pro *ej* v koncovce a 3,8 pro *ej* v kořenu či předponě, opět neshledáváme zásadní rozdíly, leda snad v tom, že k nejlepší známce 1 se hlásilo minimum dospělých (u *ej* v koncovce 5,5 % a u *ej* v ostatních pozicích 4,9 %) a že celkově je stanovisko dospělých u obou typů výskytu *ej* ještě o něco málo odmítavější než u mládeže.

Z negativně působících tvaroslovných jevů vybíráme pro účely tohoto příspěvku alespoň jeden nejvýraznější: šlo o českou variantu jednotné podoby adjektiv v nominativu plurálu, která byla v dotazníku doložena příklady *velký muži, různý ceny, černý auta*. Při analogickém hodnocení, jako bylo objasněno u příkladů hláskoslovných, se ukázala tato možnost jako téměř nepřijatelná v textech, které mají působit jako spisovné. Od všech mladých respondentů jsme získali 1414 odpovědí, z toho nejčastěji šlo o známku 4 (25, 2 %), následovanou nejhorší

[34] Většinu ze skupiny 336 odborníků tvořili učitelé češtiny ze základních a středních škol (166 osob), dál žurnalisté (15), vysokoškolští učitelé spolu s akademickými pracovníky (14), ojediněle profese další (např. herec/herečka, divadelní režisér, knihovnice, lingvista aj.).

[35] Velmi věcně, ba až vlažně se stavěli někteří mladí respondenti k možným spisovným vyjadřovacím vzorům, na něž byla v roce 2010 zaměřena otázka 17. I když nejčastěji odpověděli, že podobné vyjadřovací vzory se jim líbí a že je jich u nás ještě dost (548 odpovědí z celkových 1388, tj. 39,5 %), bezprostředně následovala odpověď, že takové spisovné vzory ocení jen občas a že k nim mají vztah neutrální (32,9 %). Při podrobnějším studiu údajů z jednotlivých krajů vyšlo dokonce najevo, že ve dvou krajích se nikoli nevýznamně prosadila rovněž odpověď, že spisovné vyjadřovací vzory nejsou pro mladé respondenty důležité (Olomoucký kraj: 17 z celkových 99 odpovědí, tj. v rámci kraje 17,2 %; Karlovarský kraj: 12 z celkových 92 odpovědí, tj. v rámci kraje 13 %).

[36] Kdo si s úkolem nevěděl rady nebo se nechtěl vyjádřit jednoznačně, mohl volit odpověď *nevím*; ta se pak do dalších výpočtů průměrné známky nepočítala.

známkou 5 (23,8 %). Při vypočítání průměrné známky vyšlo 3,3. Ani u dospělých respondentů se tento jev nesetkal s pochopením – jejich průměrná známka byla 3,4.

Abychom doložili i případy hodnocené pozitivně, sáhneme ke dvěma příkladům jazykových aktualizací, které se při dotazníkovém šetření setkaly s maximálním pochopením. Především nás zajímal názor nejširší veřejnosti všech věkových skupin na rychle se šířící přání typu *Mějte pěkný den*, tedy zřetelný kalk z anglického „have a nice day“. Navzdory „nečeskosti“ této nové formulace se k ní vyskytuje jen minimum výhrad – nejen mládež ji přijímá nejčastěji jako zcela vhodnou a bez jakýchkoli vedlejších konotací, dává jí tedy školní známku 1 (49,1 %), případně jako spíše vhodnou, tedy školní známku 2 (24,8 %); totožný názor jako mladí lidé mají i dospělí – známka 1 v hodnocení vede, i když ne tak zřetelně jako u mladých (42,8 %), následuje školní známka 2 (29,3 %), v součtu jsou tedy procenta za obě uvedené známky 1 a 2 velmi blízká (u mládeže 73,9 % dalo 1 nebo 2; u dospělých je to 72,1 %). Přepočítáme-li výsledky na průměrnou známku, pak u mládeže i u dospělých vyjde přesně 1,9.

Téměř shodu obou velkých skupin respondentů a vcelku příznivé hodnocení jak od dospělých, tak od mládeže jsme zaznamenali při posuzování velmi rozšířeného oslovení typu *pane Novák*, o němž se i v progresivní IJP uvádí, že nominativ namísto vokativu nese rysy neformálnosti, familiarity až nezdvořilosti. Domníváme se však, že zde je vokativní signál dostatečně „zastoupen“ už v první složce oslovení *pane*, proto se může pokládat (náležité a kodifikované) zdvojení vokativu téměř za rys redundantní. Oslovení *pane Novák* uspělo nejlépe z tvaroslovných příkladů, které jsme do dotazníkového výzkumu zařadili: od mládeže získalo průměrnou známku 1,9 a od dospělých 2,1. Tím se mírou pozitivního přijetí bezmála vyrovnalo předchozímu příkladu *Mějte pěkný den*.

Není cílem tohoto příspěvku komentovat všechny položky, které jsme v rámci celorepublikového sociolingvistického výzkumu fenoménu spisovnosti hodnotili a o nichž jsme pak referovali v knižní publikaci (Svobodová aj., 2011). Sáhli jsme po vybraných příkladech obecně vyznívajících i konkrétnějších otázek jen proto, abychom doložili, že některé názory mládeže a dospělých jsou si značně blízké, u jiných naopak má mládež tendenci k většímu nadhledu a menšímu lpění na dosavadních tradicích. Je otázka, zda to bude trend, který se s nynější mládeží přesune i do jejího vlastního věku dospělého, anebo jde pouze o přechodný jev, který se později vytratí, respektive přetaví v postoj uvážlivější až čistě tradiční. Jinými slovy: je třeba odlišit, jak se s věkem mladé generace pozmění/nepozmění její radikálnější jazyková norma. Rozhodně by bylo užitečné v podobných kvantitativně laděných sondách pokračovat a výhledově je doplnit také obohacujícími zjištěními typu anket a cílených rozhovorů s respondenty, k nimž jsme v celoplošném sociolingvistickém šetření takového rozsahu zatím neměli prostor. To by byla cesta ke zjištění, jaké regulátory jazykového jednání a očekávání mají jednotlivé generace nastaveny a zda i jak se tyto regulátory s věkem mění.

Jak tedy vnímáme výhledy pro spisovnou češtinu? Z předchozích údajů a úvah je možno vyvodit závěr, že spisovná čeština se aktualizuje a vyvíjí – vyvíjí se i terminologie používaná k popisu jazykové reality dneška. Jen nerozumný lingvista by jazykovému vývoji chtěl postavit hráz – a jen mimořádně nerozumný by se pokoušel vývoj uměle urychlit nebo upravovat tak, aby našel podporu pro své teorie. Jsou to uživatelé jazyka všech generací, kdo jazykový vývoj nesou a ponesou, lingvista by jim tedy měl naslouchat a umět/chtít si jejich postoje zjistit a interpretovat. Prozatím si potvrzujeme, že o spisovnou češtinu tento národ včetně jeho mladé generace stojí a že se v ní dokáže zorientovat, přijmout do ní nově, co je nosné a potřebné, ale na druhé straně být ostražitý před tím, čemu je zatím vyhrazen jiný komunikační prostor než veřejný a oficiální. Toto všechno není špatný předpoklad, co se perspektiv a výhledů spisovné češtiny týče, podle nás je to vize příznivá.

Literatura:

ADAM, R. K diskusi o spisovné a „standardní“ češtině. *Slovo a slovesnost,* 2007, roč. 68, č. 3, s. 184–189.

ČECHOVÁ, M. Spisovnost z hlediska školy. In ŠRÁMEK, R. (ed.) *Spisovnost a nespisovnost dnes.* Brno: MU, 1996, s. 223–230.

ČERMÁK, F; SGALL, P.; VYBÍRAL, P. Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 2005, roč. 66, č. 2, s. 103–115.

ČMEJRKOVÁ, S; HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí.* Praha: Academia, 2011.

DAVIDOVÁ, D. (ed.) *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Sborník z mezinárodní vědecké konference K diferenciaci současného mluveného jazyka, září 1994. Ostrava: Ostravská univerzita, 1995.

DOVALIL, V. K souvislostem mezi jazykovou normou a varietou. *Slovo a slovesnost*, 2001, roč. 62, č. 3, s. 176–182.

GLADKOVA, H. Vzestup a krize symbolických funkcí slovanských standardních jazyků. In VIDOVIĆ-MUHA, A. (ed.) *Slovenski književni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 2003, s. 227–252.

Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha [cit. 2012-10-15]. Dostupný z: http://prirucka.ujc.cas.cz

JIRÁK, J. Diskuse o užívání spisovné češtiny z hlediska medializace veřejné a soukromé komunikace. *Naše řeč*, 2006, roč. 89, č. 1, s. 15–21.

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.) *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002.

KRAUS, J. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum, 2008.

NEBESKÁ, I. *Jazyk, norma, spisovnost*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996.

PLESKALOVÁ, J., KRČMOVÁ, M; VEČERKA, R.; KARLÍK, P. (eds.) *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Praha: Academia, 2007.

PRAVDOVÁ, M. Infotaintment, politaintment, edutaintment aneb K jazyku masových médií. *Naše řeč*, 2003, roč. 86, č. 4, s. 206–217.

SVOBODOVÁ, J. Prestiž spisovné češtiny ve světle představ, příkazů a zákazů. In ULIČNÝ, O. (ed.) *EUROLINGUA* & *EUROLITTERARIA 2009*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, s. 143–148.

SVOBODOVÁ, J. Spisovná čeština jako fenomén dnešní doby. In ŠINK, R. (ed.) *Čeština – jazyk slovanský 3.* Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2009, s. 5–14.

SVOBODOVÁ, J. aj. *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011.

Příloha 1

Zadání otázek 1, 2 a 3 z dotazníkového sociolingvistického šetření k projektu GA ČR 405/09/0113 *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci: recepce, realita, perspektiva a vize*

1. **Která z nabízených možností nejlépe odpovídá vašemu pohledu na spisovnou češtinu? Má se používat:**
   - ☐ **vždy při každém psaní textu nebo v mluveném projevu na veřejnosti,** to znamená jak **v psané**, tak také **v mluvené** formě.
   - ☐ **vždy v oficiálních psaných** textech, které jsou určeny pro širší veřejnost. **V mluvené formě vždy za určitých podmínek,** pokud např. vystupujeme na veřejnosti, hovoříme s osobou, kterou blíže neznáme, s někým, koho si vážíme apod.
   - ☐ **hlavně v oficiálních psaných textech. V mluvené formě záleží jen na každém osobně**, zda někdy chce a bude spisovně také mluvit.
   - ☐ **jen v psaných textech. Do mluveného projevu vůbec nepatří**, působí tam nepřirozeně až směšně.
   - ☐ **Nemá se používat ani v psaných textech, ani v mluveném projevu.**
2. **Která z následujících možností nejlépe odpovídá vašemu názoru na důležitost spisovné češtiny?**
   - ☐ **Spisovná čeština má velký význam**. Je živá a úplně vhodná pro každého v psané i mluvené podobě. Spojuje občany České republiky, starší i mladší. Měla by se využívat co nejvíc.
   - ☐ **Spisovná čeština má stále svůj význam**. Potřebujeme ji, proto by ji každý měl znát. Nejlépe by ji měli ovládat ti, kdo vystupují veřejně. Vedle toho je třeba odlišit takové situace, ve kterých postačí nespisovné vyjadřování, a to hlavně mluvené.
   - ☐ **Spisovná čeština už částečně ztrácí význam**. Je poněkud zastaralá, působí nepřirozeně. Hodí se pro písemné dokumenty a oficiální projevy, ale mluvit spisovně se běžně nedá. I přes tyto připomínky bychom si jí měli vážit a podle potřeby ji používat.
   - ☐ **Spisovná čeština rychle ztrácí význam**. Patří už jen do učebnic, slovníků, mluvnic a pravidel pravopisu. Je to teorie a s tím, jak se běžně píše a mluví, má málo společného. Přesto se může občas hodit, a to při psaní.
   - ☐ **Spisovná čeština úplně ztratila význam**. Jazyková pravidla nejsou důležitá, je zbytečné je od lidí vyžadovat. Ať každý mluví i píše, jak chce.
3. **Ve kterém prostředí se, podle vás, skutečně setkáváme s mluvenou spisovnou češtinou? Můžete označit víc možností:**
   - ☐ v rozhlase ve většině pořadů;
   - ☐ v rozhlase jen v některých pořadech (hlavně ve zprávách);
   - ☐ v televizi ve většině pořadů;
   - ☐ v televizi jen v některých pořadech (hlavně ve zprávách);
   - ☐ ve škole ve všech předmětech;
   - ☐ ve škole ve většině předmětů;
   - ☐ ve škole alespoň v hodinách češtiny;
   - ☐ v divadle; v kině;
   - ☐ v kostele; na církevních obřadech;
   - ☐ na úřadech (včetně soudů a policie);
   - ☐ u lékaře; v nemocnici;
   - ☐ v obchodech; v restauraci;
   - ☐ na pracovišti;
   - ☐ doma v běžných každodenních situacích;
   - ☐ jinde; prosím vypište: .....

PERSPECTIVES FOR THE LITERARY CZECH LANGUAGE

Summary:

The text discusses various terminological designations which have been actually used for stratification of the Czech national language. The author deals with changes of conception of the literary Czech language and points at importance of its norm and normative aspects. She documents perception of the literary language by young people. As a part of the larger context she reminds of results of older partial probes from the years 1996, 2003 and 2009. However, her most comprehensive arguments have been obtained from the whole-nation sociolinguistic

research realized in the Czech Republic in 2010. These data confirm that the young generation agrees with the normative conception of the literary language as a space open for variants and changes. We can speak about the current language norm of the young generation, which includes the contemporary ideas of young people of what is tolerable, needed, expected or advisable in particular communication. Today, as well as in future, the regulative parameters of their language expectations and actual usage will apparently be different from the older generations.

Key words:

Stratification of the Czech national language; conception of the literary Czech language; norm and normative aspects; actual language norm of the young generation; regulator of the language expectations; sociolinguistic research and phenomenon of literacy

Kontakt:

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

jana.svobodova@osu.cz

DĚTI A MLÁDEŽ V KONTAKTU S CIZOJAZYČNÝMI VÝRAZY

Diana SVOBODOVÁ

Aktuálně probíhající změny českého lexika, jež se výrazně obohacuje zejména cizojazyčnými přejímkami a prvky náležejícími původně do substandardních vrstev vyjadřovacích prostředků, zasahují nepochybně velmi výrazně i do jazyka dětí a mládeže školního věku. Zaměříme-li se na slova cizího původu, mezi nimiž dominují anglicismy na různém stupni formální adaptace, nabýváme často pocitu, že bez znalosti angličtiny jsou dnešní uživatelé jazyka v této věkové kategorii v rámci sociálních skupin tvořených jejich vrstevníky doslova ztracení, a to především v oblasti neformální komunikace. Primárně se s přejímkami setkávají především v masmédiích a na internetu včetně různých typů diskusních skupin, jež si v rámci určitého typu subkultury vytvářejí specifický komunikační kód, který pak mládež obratem přejímá a s nadšením šíří. Rychlé a téměř bezproblémové osvojování přejímek věkovou skupinou vymezenou např. 10–16 lety lze vysvětlit mimo jiné skutečností, že tyto výrazy umožňují bohatost vyjadřování, již mládež při vzájemné komunikaci vyhledává.

V těchto souvislostech se často setkáváme s pojmem slang mládeže[37], ne zcela přesně vyhraněným, nicméně vyznačujícím se určitými specifickými jazykovými prvky, jimž dominuje expresivita, bezprostřednost, snaha o odlišnost, módnost, dle komunikační situace i případný exhibicionismus a další. Vyjadřování mládeže obsahuje především takové dorozumívací prostředky, jimiž se mladí lidé chtějí odlišovat od jiných sociálních skupin, z obecného hlediska především věkových, a které mají také často vzbudit alespoň zdání nonkonformního přístupu k životu a nevázanosti. Často hledají alternativní prostředky k ustáleným vyjadřovacím postupům, užívají lexikum nespisovné a různým způsobem příznakové, stejně jako projevy jazykové hravosti, hybridizace a míšení kódů. Jazyková hra a výrazná expresivita (primárně vesměs pozitivní) se projevuje například užíváním deminutiv typu *ziminka*, *dopísek*, *sníčky*, tvořených hojně i od přejatých slov, např. *jointík*, *kissík* a *kissíček* (dosl. „polibek“, uzuálně emotikon, *smajlík*), *flirtík*, *šopík*, *džobík* apod., resp. dalšími slovotvornými postupy včetně abreviace, např. *100dolka* (známá Stodolní ulice v Ostravě), *3nec* (Třinec) po vzoru anglických akronym, resp. postupů abreviačně-derivačních a resufixačních typu *seroš* (seriál), *áloše* (alimenty), *intoš* (polysémní derivát s významy „intelektuál“ a „internet“) apod. Negativní expresivita je mnohdy vyjadřována vulgarismy – a to nejen českými, ale i přejatými, někdy i velmi silného kalibru (např. *shit*, *fuck off*), neodpovídajícími komunikační situaci, např. u kontextového užití pokusu o jazykovou hříčku *to je fuckt supr*. Jsme svědky toho, že u jednotlivých výrazů se jejich pozitivní či negativní expresivní příznak poměrně rychle stírá, což bývá důvodem dynamických inovací a tvoření bohatých synonymních řad (zejména ve vybraných sémantických oblastech). Potřeba expresivního vyjadřování je u mládeže psychicky podmíněná a propojená a snahami o impresi, kdy mladí lidé touží svým vyjadřováním zaujmout své okolí, pobavit své vrstevníky, šokovat dospělé apod.

S hybridizací a míšením kódů se setkáváme u neomezeného a často velmi invenčního vkládání formálně neadaptovaných cizojazyčných prvků do českých větných konstrukcí, např. *jaký je time*, *ta party byla horrible*, *byl to můj big dream*, případně u užívání ucelených

[37] Vzhledem k rozdílům ve slovní zásobě jednotlivých skupin dětí a mládeže by bylo možná vhodnější hovořit o *slanzích mládeže*, singulárový tvar lze užívat ve funkční rovině společných psychosociálních rysů; setkáváme se také s pojmem *obecný slang mládeže*.

výpovědí různého charakteru, pronesených či napsaných v rámci českého textu v některém z cizích jazyků.

Velmi typickým prvkem pro komunikaci mládeže jsou různé druhy intenzifikátorů, tj. hodnoticích výrazů, vycházejících z potřeby vyjádření obdivu a uznání, častěji ale přehánění a zveličování. Mládež má někdy tendenci určité výrazy totemizovat a považovat je za symboly své generační příslušnosti. Vedle expresivity se tyto výrazy vyznačují mimo jiné polysémií až desémantizací, např. *hafo, drsný, hustý*, k nimž se vytvářejí deriváty *drsoň, drsoňka, drsňačka, husťárka, hustotka*, dále např. *opruz* (resp. *vopruz*), *humus, nářez, bomba, úlet* (a *úleťárna*), *psycho* a další. Podobnou funkci mají také intenzifikační lexémy cizího původu, např. *cool* (s derivátem *coolový*), *super* (s odvozeninami *suprový, superní* nebo *suproš*), *good, happy, crazy*, v závislosti na kontextu např. *free, in, out*, jejichž pozitivní či negativní význam bývá ještě umocněn příslušnými adverbii, např. *dost good, totálně out* nebo *brutálně super*. V oblibě jsou také radixoidy typu *mega*(-), *extra*(-), *ultra*(-), také ve vzájemných kombinacích, např. *ultrasuper*(-), *extrasuper*(-) apod.

Právě původně cizojazyčné výrazy a jejich různé formální varianty[38] mohou v komunikaci mládeže plnit funkci komunikační bariéry utužující členy vymezené skupiny. Mladí lidé je užívají jako stylistická synonyma prvků domácích (resp. neutrálních) z různých subjektivních důvodů, např. pro vyjádření svých citů a pocitů, posílení své prestiže mezi vrstevníky apod. Svou roli zde nepochybně hraje i to, že mládež dnes disponuje v oblasti běžné komunikace a základní slovní zásoby kvalitnějšími jazykovými vlastnostmi a cizí slova či fráze typu *jsem free, je to dost good, seš king, je to cool* apod., s nimiž se setkávají např. v časopisech nebo v televizi, jsou pro ně vítanou inspirací pro vlastní komunikaci. Cítí se tak být originální a moderní a mimo jiné také využívají toho, že jim příslušníci starší generace ne vždy zcela rozumí (resp. často jim nerozumí vůbec, pokud nevyvinou příslušné úsilí vedoucí ke zjištění, že výraz *ths* je vlastně poděkováním, *plís* prosbou, *čeknout* nebo *očekovat* že znamená „zkontrolovat“, „přesvědčit se“, *cool* je vysoce pozitivní hodnocení čehokoli a z jistého úhlu pohledu je to vlastně všechno *easy*, tedy jednoduché). Pak se nelze divit, že sociolekt užívaný mládeží bývá označován také jako argot – ne z důvodu jakékoli asociálnosti, ale protože se pro „nezasvěcené dospělé“ stává šifrou.

Můžeme se však ptát, jestli všem těmto modernismům[39], jak lze přejímky a jejich formy také označovat, skutečně rozumí i samotní mladí lidé, resp. zda je užívají správně („správností“ zde nemáme na mysli spisovnost či nespisovnost, formální náležitost, funkčnost apod., ale spíše znalost uzuálního významu v češtině, vycházejícího obvykle ze sémantického významu slova ve výchozím jazyce). Nejedná se v některých případech jen o pózu či projev povrchnosti? Dovolíme si na tomto místě využít výsledky několika různých průzkumů prováděných převážně mezi žáky 2. stupně ZŠ[40]. Pro někoho možná kupodivu v nich bylo zjištěno, že některá frekventovaná, módní a zejména publicisty v časopisech určených pro mládež velmi oblíbená cizí slova nejsou ani při uvádění v jednoznačných a stylově adekvátních kontextech pro námi zkoumanou věkovou kategorii vždy srozumitelná. Tak například anglicismus *comeback*, který zejména autoři bulvárně laděných textů milují, chápalo v rámci zkoumaného vzorku 82 respondentů 10 % v doslovném původním verbálním významu „pojď zpět“ a dalších 11 % si pod ním představilo pouze název televizního seriálu, znalo tedy jen jeho proprializovanou variantu v českém prostředí (a pravopisný rozdíl z této skutečnosti vyplývající v této volbě zřejmě žádnou roli nehrál). Nedostatečnou znalostí

[38] Např. *pírsink* vedle původního pravopisu *piercing*, *fejsbuk* jako počeštěná varianta propria *Facebook* apod.

[39] Srov. také Jechová, 2009.

[40] Viz Včelková, 2012; Sýkorová, 2010; Kadlecová, 2007.

lexému či nepozorností při vyplňování dotazníků lze vysvětlit také záměnu slov *showman* a *snowman*, kdy respondenti uvedli v několika případech ekvivalenty anglicismu *showman* v podobě „sněhulák“ a „sněžný muž“. U tohoto výrazu bylo také možno pozorovat u 16 % respondentů sémantickou modifikaci ve smyslu „účastník párty“, „pařmen“, či dokonce „ten, co si umí užívat“ nebo „borec“. Ani u slova *party* nebyly výsledky jednoznačné – lze předpokládat, že význam tohoto anglicismu mladí lidé znají, ale nedokáží jej vyjádřit správným synonymem (za něž např. výraz „diskotéka“ nepovažujeme).

Ani u výše zmíněných hodnoticích adjektiv není zaručeno jejich správné chápání ze strany mládeže – zde se projevují mírné rozdíly mezi chlapci a dívkami, které jsou jimi zahlcovány v časopisech pro ně určených, nicméně i přesto se správné odpovědi např. u výrazu *trendy* pohybovaly v průzkumech mezi mládeží jen kolem 50 % a našli se i takoví respondenti, který výrazu *cool* přiřadili pouze ekvivalenty „studený“ nebo „chladný“.

Jednou z dominujících oblastí zájmu současné mládeže jsou počítače, resp. internet, různá diskusní fóra, převážně u chlapců počítačové hry apod. S tím souvisí také hojné užívání anglicismů typu *komp* (a *kompík*), *noťas*, *chat* (*čet*) a *chatovat* (*četovat*), *deletovat* a *deletnout* (také *dylítnout* / *dilítnout*), *resetnout*, *džampnout*, *killnout* / *kilnout*, *sejvovat* a *sejvnout*, *loudnout* a desítky dalších. Nicméně ve chvíli, kdy se podobný anglicismus stane součástí dotazníku a mládež se má pokusit o české ekvivalenty, výsledky nebývají nijak excelentní – a dokonce i u jednoduchých jednoslovných ekvivalentů typu *wallpaper* – „tapeta“ nebo *level* – „úroveň“ dosahují stěží 50 %.

Specifickou skupinu anglicismů představují výrazy užívané v časopisech pro dívky[41], související s módou, stylem oblékání, účesy apod. Typický je např. lexém *outfit*, který do svého průzkumu mezi 50 dívkami zařadila K. Kadlecová[42] a jemuž je v češtině přiřazován význam „vhodný oděv, oblečení, šaty; celkový vzhled někoho tvořený kombinací oblečení, bot a doplňků[43]“. Dvě třetiny respondentek slovu vůbec nerozuměly a uváděly jako synonyma „vypadá špatně“, „nemoderní, nudné“, „není v módě“ – tedy výrazy významu přesně opačného. Vycházely opět pravděpodobně ze svých školských znalostí významu příslovce *out* ve smyslu „bez“ a „mimo“, jež zde chápaly nesprávně jako lineárně řazený komponent a překládaly anglicismus jako „mimo vkus“ nebo „bez vkusu“. Frekventovaným slovem v těchto dívčích časopisech je také *look* (např. *vytvoř si nový look*, *trendy look* apod.), který mládež často překládá jako sloveso „dívat se“, nikoli v náležitém významu „vzhled“. O neznalosti svědčí také synonymum „pudr“ uváděné u anglicismu *make-up*, u něhož se jako nejbizarnější jevil uvedený ekvivalent „zvednout“ (zde může jít buď o nesprávně pochopený význam komponentu *-up*, nebo případně o záměnu se slovesem *wake-up*).

Když byl v rámci dotazníku žákům 8. a 9. třídy ZŠ předložen titulek časopisového článku *Nejžhavější looky z přehlídkových mol newyorského fashion weeku*[44], který měli respondenti přeformulovat tak, aby se v něm nevyskytovaly původně anglické výrazy, působil jim tento úkol nemalé potíže. Mnohdy anglicismy mezi českými slovy neodhalili vůbec, nebo volili nesprávné české ekvivalenty, např. *look* – „pohled“ (přestože je tento překlad správný, ve zmíněném kontextu věta pozbývá smysl), *fashion* – „moderní“, *week* – „víkend“ apod. Vzhledem k charakteru věty, jež byla užita v časopise určeném především dívkám, se dala předpokládat vyšší úspěšnost právě u nich. Tato hypotéza se ukázala jako správná, nakonec zvolilo vhodné odpovědi 53 % dívek a 35 % chlapců. Když se stejná skupina respondentů

[41] Např. *Dívka*, *BravoGIRL!*, *COSMOgirl!*, *Top dívky*.

[42] Kadlecová, 2007.

[43] Viz Martincová a kol., 2004, s. 311.

[44] *Love Star* 12/2011.

měla vyjádřit k tomu, zda anglickým slovům v časopisech, na internetu apod., rozumějí, uvedlo 11 %, že často nerozumí, 50 % občas nerozumí, 25 % rozumí vždy a 14 % na otázku neumělo odpovědět.

V našem příspěvku jsme se dotkli jen některých jazykových specifik, jež jsou nedílnou součástí vyjadřování mládeže. Je zřejmé, že některé jazykové prvky či obecně komunikační vzorce mají funkci generačně a sociálně identitární a jejich užívání nemá smysl potlačovat, a to především z důvodů psychologických. Nicméně jak se ukazuje, bylo by asi vhodné rozšiřovat vhodnými způsoby jazykové znalosti mládeže i v těch oblastech, o nichž si myslíme, že je mládež bravurně ovládá a jež se na první pohled zdají být téměř nedotknutelnými. Nemusí tomu tak být a rozšíření příslušných komunikačních kompetencí i na straně mladých lidí může být vhodnou cestou jak k zabránění potenciálního nedorozumění v konkrétních komunikačních situacích, tak ke generačnímu sblížení a potlačení komunikačních bariér.

Literatura:

DOSTÁLOVÁ, A. *Výrazy přejaté z angličtiny v současných časopisech pro mládež a jejich recepce*. Bakalářská práce. Brno: MU, 2010. Archivováno.

JECHOVÁ, K. Lexikální jednotky v mluvě současné české mládeže. In *Čeština – jazyk slovanský 3*. Ostrava: OU, 2009.

KADLECOVÁ, K. Hustě vymazlená storka. *Reflex*, 2007, roč. 18, č. 43, s. 38–42.

MARTINCOVÁ, O. A KOL. *Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 2*. Praha: Academia, 2004.

SVOBODOVÁ, D. Anglicismy užívané k vyjádření emocí v komunikaci na chatu. *Acta Universitatis Lodziensis*, Folia Linguistica 44, 2007, s. 177–185.

SVOBODOVÁ, D. *Aspekty hodnocení cizojazyčných přejímek: mezi módností a standardem*. Ostrava: PdF OU, 2009.

SVOBODOVÁ, J., METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., BOGOCZOVÁ, I., JANDOVÁ, E., ADÁMKOVÁ, I., SVOBODOVÁ, D. *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci.* Ostrava: OU, 2011.

VČELKOVÁ, V. *Užívání anglicismů žáky 2. stupně ZŠ*. Bakalářská práce. Ostrava: OU, 2012. Archivováno.

Kontakt:

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

diana.svobodova@osu.cz

NOVÉ PUBLIKACE SLOVENSKÝCH DIDAKTIKŮ MATEŘSKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Ivana GEJGUŠOVÁ

(HARČARÍKOVÁ, P. – KLIMOVIČ, M. *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2011. ISBN 978-80-555-0444-5.
HLEBOVÁ, B. a kol. *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2009. ISBN 978-80-555-0317-2.
LIGOŠ, M. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I, II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolické univerzita, 2009.
LIGOŠ, M. a kol. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučování slovenčiny. Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2011. ISBN 978-80-8084-785-2.
LIPTÁKOVÁ, Ľ. A kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.
RUSŇÁK, R. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikáci*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2009. ISBN 978-80-555-0071-3.)

České i slovenské školství prochází od 90. letech 20. století procesem změn, jež jsou reakcí na včlenění obou zemí do evropských vzdělávacích struktur, na poznávání evropských vzdělávacích modelů, norem a stěžejních vzdělávacích dokumentů. 90. léta přinesla spíše jen drobné úpravy školského systému, vedle prvních oficiálních centrálních zásahů do podoby vzdělávání se prosadily inovační změny vyvolané zdola, vycházející z aktivit konkrétních škol, skupin pedagogů nebo jednotlivých tvůrčích pedagogických osobností. Jejich prostřednictvím pronikly do českého i slovenského prostředí dosud neuplatňované pedagogické koncepce, posilující svobodné vzdělávací prostředí, aktivitu žáků, jejich tvůrčí schopnosti, sociální dovednosti, respektující individualitu vzdělávaných a specifičnost vývojových posunů dětí.

Výraznější posuny s sebou přineslo až první desetiletí 21. století. V českém prostředí se začalo od školního roku 2007/2008 vyučovat na všech základních školách podle nově zpracovaných školních vzdělávacích programů, jejichž vznik byl spojován se snahou posílit autonomii jednotlivých škol a dát pedagogům dostatečnou pravomoc k tomu, aby při koncipování výuky ve větší míře než dosud respektovali specifika a individuální možnosti žáků, které vzdělávají. Na Slovensku se výchozím bodem transformace stalo přijetí zákona o výchově a vzdělávání z roku 2008. Obdobně jako v českém prostředí také na Slovensku bylo odstartování změn vnímáno částí pedagogů a didaktiků jako nedostatečně připravené a překotné, vytýkána byla např. neexistence nových, alternativně pojatých učebnic, nedostatečné vymezení učiva, chybějící centrální pomoc učitelům při zpracování školních vzdělávacích programů apod. Na uvedená slabá místa reformních kroků se slovenská odborná obec, zvláště didaktici slovenského jazyka a literatury, snažila a snaží reagovat vytvořením řady publikací, určených stávajícím učitelům základních škol i vysokoškolským studentů učitelských oborů.

V roce 2009 byla vydána monografie M. Ligoše, vysokoškolského učitele Katolické univerzity v Ružomberku, *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I, II* s podtitulem *Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Autor signalizoval záměrnou záměnou

termínu slovenský jazyk za mateřský jazyk (děje se tak nejen v názvu publikace), že výuku slovenštiny sleduje v evropských souvislostech, vychází z přesvědčení, že výuka mateřského jazyka nastoluje v jednotlivých zemích obdobné otázky týkající se pojetí výuky, vzdělávacích cílů, realizace vzdělávacího procesu apod. M. Ligoš vyžaduje od moderně pojaté a nově koncipované výuky mateřštiny soustavné uplatňování komunikačního principu spolu s principem komplexnosti, integrity a intertextovosti. Opakovaně se hlásí k odbornému odkazu českých didaktiků, oceňuje např. vliv J. Jelínka na pozitivní posuny ve výuce mateřštiny v 70. letech 20. století, souzní s pojetím komunikačního přístupu ve výuce jazyka a slohu J. Svobodové a dále rozvíjí její požadavky na důsledné uplatňování mezipředmětových a zvláště vnitropředmětových vztahů. M. Ligoš spojuje nové pojetí výuky mateřštiny s možností komplexně působit na osobnost žáků a budovat požadované klíčové kompetence.

Na uvedený titul spíše teoretického zaměření navazuje publikace autorského kolektivu vedeného M. Ligošem *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučování slovenčiny.* Publikace seznamuje s výsledky výzkumu, jehož cílem bylo sledovat vliv systematické, komplexně vedené motivace učitelů na žáky v hodinách mateřského jazyka na výkony žáků ve výuce jazyka i literatury. Vzorek respondentů tvořili žáci 2., 3., 6. a 7. ročníků základních škol, 2. a 3. ročníků středních škol spolu s pedagogy, kteří pod vedením výzkumného týmu připravovali a realizovali jednotlivé vyučovací hodiny. V souladu s novými výukovými trendy usilovali pedagogové o snížení podílu vlastních aktivit ve výuce a o vytvoření prostoru pro promyšleně řízenou individuální i týmovou práci žáků. Ověřili si v praxi, jak je možno přejít od výuky, v níž učitel žákům předává hotové, již zpracované informace, k takovým výukovým situacím, kdy žáci posilují proces učení na základě sebeřízení a vnitřní motivace.

Potřebná data byla získána při hospitacích v hodinách slovenštiny připravených podle tzv. programu komplexního motivačního působení, pomocí dotazníků k stanovení motivační struktury žáků ve výuce mateřského jazyka a k zjišťování sociálního klimatu třídních kolektivů a pomocí didaktických testů. Podnětné postřehy přinesla také průběžná i závěrečná sebereflexe učitelů, znovu potvrzující, jak podstatný je podíl kvalitně odborně připraveného a lidsky vyzrálého pedagoga na posilování motivace žáků, jejímž nejpodstatnějším výsledkem je aktivizace vzdělávaných a zkvalitňování výstupů výuky.

Neopomenutelným slovenským pracovištěm, které se soustavně věnuje didaktice mateřského jazyka, je Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, konkrétně katedra jazykové a literární komunikace. V roce 2011 zde vyšla publikace *Naratíva v detskej reči* autorů P. Harčaríkové a M. Klimoviče, která je koncipována jako vysokoškolská učebnice určená jak budoucím a stávajícím pedagogům a vychovatelům předškolních zařízení, tak učitelům nižšího stupně základních škol, současně však má potenciál oslovit širší čtenářskou obec, např. zvídavé, poučené rodiče usilující o všestranný intelektuální rozvoj svých dětí.

V úvodních pasážích jsou vymezeny základní termíny potřebné k poučené orientaci v problematice dětských narativů, shrnuty jsou také dosavadní výsledky výzkumů vývoje dětské řeči ve slovenském prostředí. Autoři si kladou otázku, zda *„existujú univerzálne fázy naratívneho vývinu dieťata, alebo je vývin schopností vyrozprávať personálne alebo vymyslené naratívum výlučně individuálna záležitost“*. (HARČARÍKOVÁ – KLIMOVIČ, 2011: 6) Přiklánějí se k vymezení stádií vývoje dětské řeči K. Nelsonové a ve shodě s ní považují za klíčové období v rozvoji narativních schopností dětí etapu mezi čtvrtým a desátým rokem života. S touto věkovou kategorií autoři pracovali při výzkumu mluvených i psaných narativů.

Seznámení s výsledky výzkumu a aplikace poznatků do výukových aktivit tvoří stěžejní část monografie. Pro výzkum mluvených narativů byl využit poloexperimentální řízený rozhovor, čtyřleté, šestileté a osmileté děti rozvíjely výchozí texty a byly v případě

obtíží stimulovány dospělým mluvčím. Výzkum psaných narativů probíhal u devítiletých dětí a vzniklé texty byly hodnoceny podle stanovených kritérií (koherence, koheze textu, lexikální prostředky, opakování a nahrazování lexikálních jednotek apod.). Získané poznatky autoři v kapitole *Bola raz jedna trieda...* zasvěceně propojili s potřebami současné školy, navrhli konkrétní postupy vedoucí k rozvíjení přirozené potřeby dětí vyprávět, komunikovat s okolím a zpracovali dva modelové projekty k stimulování narativních kompetencí dětí, první je zacílený na žáky mateřských škol, druhý na žáky primární školy.

Z prešovské dílny pochází také vysokoškolská publikace R. Rusňáka *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii* (2009), oslovující konkrétní cílovou skupinu – budoucí učitele slovenského jazyka primárních škol. Součástí jejich profesní přípravy musí být nejen intenzivní studium slovenské literatury pro děti a mládež, ale také seznámení se světovou tvorbou pro dětské čtenáře. Text důsledně budovaný na principu komplexnosti umožňuje čtenářům, aby si prohloubili literárněteoretické i literárněhistorické poznatky, seznámili se s procesem vzniku a soustavným obohacováním kánonu světových literárních děl pro děti a mládež a aby si ujasnili stěžejní cíle literární výchovy na 1. stupni základní školy. Logické vyústění publikace představuje závěrečná kapitola, přinášející konkrétní náměty pro pedagogickou praxi, integrované projekty, jejichž dominantní složku tvoří ukázky z reprezentativních děl světové produkce s akcentem na autorskou pohádku, tedy na žánr, který se u čtenářů mladšího školního věku těší značné oblibě, navíc je schopen výrazně obohacovat čtenářské zkušenosti dětí a zprostředkovávat nadčasové etické i estetické hodnoty.

Pedagogové prešovské Pedagogické fakulty se dlouhodobě věnují také problematice vzdělávání rómské menšiny a odborné přípravě rómských asistentů působících na základních školách. Systematický zájem o rómskou kulturu a slovesnou tvorbu je trvale spojen s odbornými aktivitami B. Hlebové, autorky monografie *Rómská literatura v multikultúrnej a emocoinálnej edukácii elementaristov* (2009) a vysokoškolské učebnice *Rómská identita /romipen/ v rómských rozprávkách /paramisa/* (2010). Svou dosavadní badatelskou práci v dané oblasti B. Hlebová završila kolektivní monografií *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku* (2011), na jejímž vzniku se dále podílela Z. Stanislavová, E. Dolinská a R. Rusňák.

B. Hlebová ve studii *Rómovia v slovenskej literatúre pre deti a mládež v literárnohistorickom prehľade* soustředila informace o zobrazení Rómů v literární tvorbě nerómských autorů světové i slovenské literatury, sledovala, nakolik literární postavy Rómů odrážejí přežívající předsudky majority a tvůrčí stereotypy. Hlavní pozornost věnovala aktivitám rómských literátů, zvláště generaci, která vstoupila do literárního kontextu v 60. letech 20. století, a jejich pokračovatelům, jejichž počet výrazně vzrostl v posledních dvou desetiletích. Literární produkce rómských tvůrců zahrnuje básnickou tvorbu, která v současnosti reflektuje zvláště každodenní život rómského etnika v majoritní společnosti s akcentem na zobrazení nenaplněných snů, pocitů smutku a bezvýchodnosti. Naopak prozaická tvorba se často vrací do minulosti ve snaze nalézt zdroje rómské identity a vymezit tradiční, stále platné mravní a kulturní hodnoty.

V rozsahem drobnější studii *Skôr než sa povie rómská literatúra...* hledal její autor R. Rusňák odpověď na otázku, jaké je postavení rómské slovesné tvorby v systému slovenské literatury. Domnívá se, že skrze rómskou literární tvorbu mají čtenáři patřící k majoritě šanci pochopit rómský svět s jeho naturelem a etickými hodnotami, a apeluje na to, aby čtenáři přistupovali k rómské tvorbě bez omezujících mimoliterárních předsudků, s touhou po možném objevování nových, dosud nepoznaných estetických hodnot.

Z. Stanislavová se studii *Mentálný obraz Rómov v slovenské próze pre deti a mládež* na základě analýz dobrodružné literatury, společenské prózy a pověstí slovenských nerómských autorů dospěla k závěru, že přes snahu propagovat „*tolerantní a kooperativní soužití majority a minority*“ (HLEBOVÁ, 2009: 125) přetrvávají v literární tvorbě stereotypy a interetnické bariéry.

Závěrečná studie E. Dolinské *Hudobné motivy v rozprávkách Daniely Hivešovej-Šilanovej* dokládá pevné sepětí života Rómů s hudbou a zpěvem, prostupování hudby a hudebních prvků rómským folklórem i literární tvorbou.

Zásadní význam pro kvalitativní posun současné didaktiky slovenského jazyka a literatury představuje publikace *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárné vzdelávanie.* Na vzniku tohoto titulu úctyhodného rozsahu se podílel patnáctičlenný autorský kolektiv v čele s Ľ. Liptákovou, v němž jsou zastoupeni hlavně prešovští badatelé, vedle uznávaných kapacit oboru také badatelský dorost, studenti nebo čerství absolventi doktorského studia. Výsledkem promyšlené koncepce a erudovaného vedení je úspěšné naplnění cíle autorského kolektivu – „*integrovať svoju odbornú expertízu z rôzných oblastí literárnovedného, jazykovedného a didaktického výskumu, aby ponúkol budúci, učiteľom primárného vzdelávania komplexnejší pohľad na konceptiuálne východiská a edukačné implikácie vyučovania materinského jazyka a literatury v primárnej škole.*“ (LIPTÁKOVÁ, 2011: 11) Požadavek integrace a integrování vskutku nezůstal jen v názvu publikace, je důsledně naplňován ve všech rovinách, v celkové koncepci díla, v jednotlivých kapitolách, nepřehlédnutelná je soudržnost a propojenost jednotlivých oddílů, to vše posiluje funkční jednotící grafické zpracování textu i skutečnost, že tištěná publikace odkazuje v mnoha případech na doplňující elektronické zdroje.

V úvodu publikace je rekapitulována proměna koncepce předmětu slovenský jazyk a literatura v uplynulých desetiletích, je nastíněn přechod od deskriptivního, systémově strukturního přístupu ke komunikačně poznávací koncepci, založené na soustavném rozvíjení komunikačních a interpretačních dovedností žáků, na integraci jazykové a slohové výuky a literární výchovy, a následně k integračně kognitivně komunikační a zážitkové koncepci. Tato koncepce založená na efektivním využívání mezipředmětových, vnitropředmětových vztahů a důsledně integrující také jednotlivé složky výuky mateřštiny má potenciál rozvíjet gramotnost žáků, jejich klíčové kompetence, vzdělávat žáky tak, aby směřovali ke kultivovanému využívání mateřského jazyka, aby se stali zdatnými čtenáři a příjemci uměleckých děl rozmanitých druhů.

Jednotlivé kapitoly publikace plně potvrzují, že didaktika mateřského jazyka a literatury musí reagovat na nejnovější lingvistické a literárněvědné poznatky, jejichž využití vede ke zkvalitnění, obohacení i zefektivnění výuky a dosažení vymezených vzdělávacích a výchovných cílů. Např. pasáže věnované morfologickému učivu vycházejí z aktuálních poznatků o vývoji dětské řeči, o frekvenci a komunikační funkci jednotlivých slovních druhů. Pro realizaci výuky jsou cenné nejen poznatky o přesunech některých slovních druhů z centra na periferii slovní zásoby (např. výrazná změna využití citoslovcí v raném stádiu vývoje řeči a na počátku školní docházky), o zastoupení jednotlivých slovních druhů ve spontánních promluvách dětí mladšího školního věku (např. informace o vysoké frekvenci rozsahem omezené skupiny sloves, o okrajovém postavení adjektiv a adverbií), ale např. i závěry z výzkumu okazionalizmů potvrzující slovotvornou intuici dětí. Kapitoly věnované literární výchově zdůrazňují význam prvních setkání dětí s knihou pro další rozvoj jejich čtenářských a kulturních potřeb, v souvislosti s touto skutečností připomínají velkou míru odpovědnosti pedagogů za výběr čítankových textů a titulů doporučovaných k mimoškolní četbě i potřebu citlivě usměrňovat individuální četbu žáků vzhledem k dosud malé čtenářské zkušenosti dětí.

Závěrečnou kapitolu publikace tvoří návrh kurikula vyučovacího předmětu slovenský jazyk a literatura v primárním vzdělávání, který je výsledkem didaktických transformací jazykovědných, literárněvědných a pedagogicko-psychologických východisek.

Slovenská pedagogická obec – graduovaní učitelé mateřského jazyka a literatury i studenti učitelství – jsou vydáním *Integrované didaktiky slovenského jazyka a literatury pre primárné vzdelávanie* vybaveni kvalitním textem, s jehož pomocí se snáze vyrovnají s aktuálními požadavky na soustavné vzdělávání, na zkvalitňování a obohacování výuky.

Domníváme se, že také pro české pedagogy je inspirativní seznámit se prostřednictvím některých z nejnovějších didaktických titulů se staven výuky mateřského jazyka a literatury v zemi, s níž nás spojuje společná minulost, obdobná společenská, kulturní a vzdělávací tradice i blízkost národních jazyků.

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

ivana.gejgušova@osu.cz

INTEGROVANÁ DIDAKTIKA – KVALITNÍ ZDROJ INFORMACÍ A PODNĚTŮ NEJEN PRO VYSOKOŠKOLSKÉ STUDENTY

Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ

(LIPTÁKOVÁ, Ľ. A KOL. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.)

Mezi čtenáře před časem zamířila rozsáhlá didaktická publikace slovenské provenience, kterou lze aktuálně zařadit mezi nevýznamnější a nejmodernější svého druhu. Vydání vysokoškolské učebnice *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*, jejíž početný autorský tým vedla Ľudmila Liptáková, představuje výrazný nadnárodní posune pro výuku didaktiky mateřštiny. Kolektivu autorů z Katedry komunikační a literární výchovy a Kabinetu výzkumu dětské řeči a kultury na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity se podařilo zpracovat ojedinělý titul přinášející celou škálu navzájem spjatých aktuálních poznatků z oblasti oborové didaktiky. Troufneme si tvrdit, že se ji sluší ocenit nikoli pouze v souvislostech slovenských, případně česko-slovenských, ale že snese měřítka vpravdě středoevropská.

Za nadmíru přínosnou a inovativní považujeme už celkovou koncepci knihy. Cíleně a přímo svým zpracováním beze zbytku naplňuje hlavní didaktickou tendenci současné doby, tedy aplikovat na předkládanou problematiku široce pojatý princip komplexního přístupu k výuce mateřského jazyka. Jejími výraznými přednostmi jsou jak integrace v podobě zařazení expertiz z oblasti literárněvědného, jazykovědného a didaktického výzkumu v souvislosti s jejich možným uplatněním při výuce slovenského jazyka na 1. stupni základní školy, tak integrující přístup jednotlivých kapitol učebnice. V nich se ukázkově propojují teoretická východiska jazykové, komunikační, slohové a literární výchovy s nabídkou v podobě výstupů a praktických ukázek využitelných přímo v pedagogické praxi. Za novátorské a objevné je třeba označit to, že publikace nemá pouze podobu tištěnou, ale je hypertextově doplňována elektronickými zdroji na vlastních webových stránkách původního vědeckého projektu, z něhož se zrodila.

Udivující je šíře záběru, který se autoři rozhodli obsáhnout. Úvodní dvě kapitoly seznamují s koncepcí integrovaného vyučování slovenského jazyka a literatury i s jejími teoretickými východisky a současně objasňují roli didaktické komunikace v předmětové didaktice (byly připraveny převážně hlavní autorkou). Nezbytnou součástí je i kapitola věnovaná kognitivním a řečovým předpokladům žáků 1. stupně ZŠ (autory jsou zde Ľ. Liptáková, K. Vužňáková, M. Klimovič), která seznamuje studenty učitelství s možnými cestami rozvíjení komunikační kompetence žáků. Za přínosné lze považovat také zařazení výkladů prezentujících současný pohled na interpretační specifika dětí mladšího školního věku a na jejich možnosti vnímání literárního textu (M. Andričíková, Z. Stanislavová).

Na první čtyři kapitoly navazují pasáže zabývající se procesy rozvíjení různých kompetencí, tedy kognitivní, komunikační, literární (M. Klimovič, Ľ. Liptáková, B. Hlebová, R. Rusnák), následně v širších souvislostech textové (jak recepční, tak produkční), a to velice systematicky z pohledu různých jazykových rovin (Ľ. Liptáková, E. Pršová, D. Cibáková, A. Sochovičová, M. Klimovič, Ľ. Sičáková, J. Kesselová, M. Hybalová, A. Matušková a K. Vužňáková). Za velmi aktuální považujeme zpracování kapitoly *Metodika vyučovania materinského jazyka a literatúry* s podkapitolami *Komplexná vyučovacia metóda* a *Metódy jazykového, komunikačno-slohového a literárnrho vyučovania podľa cieľa, obsahu a stupňa komplexnosti*, která upozorňuje na skutečnost, že neexistuje jednotná klasifikace vyučovacích

metod v obecné didaktice, ani v teorii vyučování mateřštiny. Autoři těchto pasáží intenzivně vnímali jak stávající přístupy, tak vývojové posuny v edukační teorii i praxi, což se zračí v širším pojetí vyučovacích metod i s ohledem na prosazovaný princip komplexnosti. Z toho důvodu k vyučovacím metodám řadí také komplexní postupy, strategie, koncepce či didaktické modely, stejně jako skupinové, kooperativní a projektové vyučování či tvořivou dramatiku. Při stanovování škály vyučovacích metod byla zohledněna tři základní kritéria – cíl metody, její obsah a stupeň její komplexnosti.

Studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy by rozhodně měli intenzivně věnovat pozornost pasážím, jež je seznamují s cestami rozvíjení textové recepce žáků mladšího školního věku. Nadmíru pozitivně lze zde vnímat přístup autorů, kteří zohledňují i výstupy mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS a hledají rezervy ve formování čtenářských dovedností slovenských žáků primární školy. Vyzdvihujeme zejména druhý ze čtyř bodů, ačkoli se domníváme, že pro české prostředí platí bezvýhradně všechny: *„Neadekvátnosť minulého i súčasného obsahového a výkonového štandardu materinského jazyka vo vzťahu k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti – nevymedzuje sa pevné miesto rozvíjania porozumenia textu v obsahu jednotlivých zložiek predmetu, nereflektuje sa procesový charakter recepcie, viaceúrovňové chápanie porozumenia textu, práca s rôznymi typmi textov atď.“*

Stranou rozhodně nezůstala ani složka literární, rozpracovaná v 11. a 12. kapitole a zacílená jak na postavení literatury v edukačním procesu, tak na přístup k literárnímu textu v didaktické komunikaci (Z. Stanislavová), v neposlední řadě pak mapující dětské čtenářství, jeho formování a roli literární výchovy při budování vztahu dětí k četbě (R. Rusnák). Adekvátně začleněna je také výchova dramatická, která v samostatné kapitole prezentuje pozici dětského divadla a postuluje, že je užitečné vnímat je jako jeden z výchovných prostředků (A. Mitrová).

Nepostradatelnou součástí publikace je zároveň kapitola věnovaná aktuální problematice z oblasti speciální pedagogiky, tj. specifickým vývojovým poruchám učení (B. Hlebová). Pasáž přehledně seznamuje čtenáře nejen s projevy jednotlivých poruch učení, ale i s možnostmi jejich reedukace a zohledňování ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Závěrečnou kapitolou vysokoškolské učebnice se opět potvrzují mistrovství a souhra celého týmu. Autoři se zde pokoušejí originálně skloubit veškeré prezentované myšlenky, tj. aktuální koncepci vyučování slovenského jazyka a literatury, pedagogicko-psychologická a didaktická východiska, do návrhu kurikula vyučovacího předmětu slovenský jazyk a literatura na 1. stupni základní školy. Cíle i obsah předmětu jsou přitom podřízeny zejména rozvíjení komunikační a literární kompetence žáků. V rámci formování komunikační kompetence se systematicky postupuje od textové recepce k produkci, jejíž součástí je i řečová kompetence, přičemž jednotlivé cíle a obsahy jsou dále členěny na oblasti kognitivní, metakognitivní a komunikační. U rozvíjení literární kompetence se setkáváme s rozlišováním na oblast kognitivní a recepčně-zážitkovou.

Úsilí početného autorského kolektivu je potřeba vyzdvihnout a ocenit jako příkladné a hodné následování. Aniž bychom chtěli autorům nepřiměřeně lichotit, je nutné po pravdě přiznat, že splněním vytyčeného cíle, tedy *„ponúknuť aktuálny študijný zdroj na prípravu budúceho učiteľa materinského jazyka a literatúry“*, ukázali příští cestu nejen zmíněným studentům učitelství ve své vlasti, ale rozhodně také studentům, didaktikům a pedagogům v České republice.

Kontakt:
PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
radana.metelkova@osu.cz