

BOHEMISTYKA

1/2003

Rocznik III – ISSN 1642-9893

Redaktor naczelny
Mieczysław Bałowski

Komitety Redakcyjne:

Mieczysław Basaj (Warszawa), Neil Bermel (Sheffield), Marie Čechová (Praga), Jiří Damborský (Ostrawa), Fryderyk Drejer (Wałbrzych), Ernst Eichler (Lipsk), Milan Fryšáček (Nowy Jork), Jaroslav Hubáček (Ostrawa), Marie Krčmová (Brno), Jan Kořenský (Praga), Eduard Lotko (Ołomuniec), Alena Macurová (Praga), Margerita Mladenowa (Sofia), Walery Mokijenko (Greifswald), Dobrava Moldanová (Ústí nad Labem), Galina Nieszczeniuk (Moskwa), Teresa Zofia Orłoś (Kraków), Janusz Siatkowski (Warszawa), Hana Sodeyfi (Wiedeń), Jiří Svoboda (Ostrawa), Józef Zarek (Katowice)

Sekretarz Redakcji
Anna Zura

Spis treści

Artykuły i studia

Stefan Michael Newerkla, <i>Habsburská jazyková politika a diglosie v Čechách</i>	1
Radoslava Kvapilová Brabcová, <i>Našla jsem hřibu, nebo o změnách v češtině</i>	33
Marta Gibas, <i>Klůtnia jako gatunek mowy (na materiale polskim i czeskim)</i> . . .	42

Recenzje, omówienia, noty

Libor Pavera, František Všetická, <i>Lexikon literárních pojmů</i> , Olomouc 2002, 422 s. (przez Ivanę Kolářovou)	60
Marie Sobotková, <i>Studie z české a polské literatury. Pět století v historii česko-polských literárních souvislostí</i> , Univerzita Palackého, Olomouc 2002, 301 s. (przez Libora Paveru)	63
Neil Bermel, <i>Register Variation and Language Standards in Czech</i> , Lincom Europa, München 2000, 132 s. (przez Annę Zurę)	66
Hana Sodeyfi, Stefan Michael Newerkla, <i>Tschechisch. Faszination der Vielfalt. Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene mit Zeichnungen von Marie Gruscher-Mertl</i> , Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2002, 604 s. + CD-ROM (przez Jiřego Hasila)	68
Książki nadesłane do redakcji „Bohemistyki”	72

Kronika

Svatava Machová, <i>Vzpomínka na Milenu Švehlovou</i>	74
Teresa Zofia Orłoś, <i>Słów parę o Aleksandrze Stichu</i>	75
Libor Martinek, <i>Ladislav Soldán pětasedesátiletý</i>	76

Informacje dla Autorów „Bohemistyki”

Ze względu na konieczność ujednolicenia strony graficznej tekstów drukowanych w „Bohemistyce” podajemy poniżej zasady opracowania tekstu maszynopisu:

1. Objętość artykułu nie powinna przekraczać 15 stron normalizowanego maszynopisu (format A4, 30 wierszy na stronie po 60 znaków w wierszu), objętość recenzji i pozostałych tekstów (np. informacji, artykułów jubileuszowych itp.) – do 8 stron.
2. Przypisy należy podawać po artykule.
3. Tablice, wykresy i inne obiekty graficzne powinny być dołączone na końcu tekstu na oddzielnych kartach. Natomiast w tekście Autor powinien zaznaczyć miejsce, do którego się one odnoszą.
4. W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism, konferencji, cytaty (o ile nie są inaczej wyodrębnione w tekście, np. inną wielkością czcionki).
5. Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty, zdania, ponadto tytuły prac zwartych i ich części (np. rozdziały), tytuły artykułów, zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst. Na wydruku należy te fragmenty oznaczyć linią falistą.
6. Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją, na wydruku – podkreśleniem linią przerywaną.
7. Znaczenia wyrazów, idiomów czy innych zwrotów podajemy w łapkach ‘ ’.
8. Prace należy przesłać wpisane do komputera w programie WORD v. 6.0 (i wyższa) z dwoma wydrukami.
9. Autorów prosimy o dokładne podanie imion, nazwisk, stopni i tytułów zawodowych lub naukowych, nazw miejscowości, adresów prywatnych i numeru telefonu lub e-mailu.
10. Tekstów nie zamówionych Redakcja nie odsyła.

Warunki prenumeraty

1. Wpłaty na prenumeratę są przyjmowane na okresy roczne.
2. Cena prenumeraty na cały rok wynosi 20 zł.
3. Wpłaty na prenumeratę przyjmuje Wydawnictwo „Pro”, skr. poczt. 7, 59–230 Prochowice.
4. Terminy przyjmowania prenumeraty: na kraj do 10 listopada, na zagranicę do 31 października.

Wydawca: Wydawnictwo „Pro” i PWSZ w Wałbrzychu (58–309), ul. Westerplatte 39, tel. + 48 74 / 666 00 71, e-mail: mieczyslaw.balowski@uni.opole.pl

Stefan Michael NEWERKLA
Vídeň

Habsburská jazyková politika a diglosie v Čechách

1. Úvod

Naše studie pojednává o problémech jazykových styků mezi německy a česky mluvícím obyvatelstvem v českých zemích na příkladě školství, a to v etnicky smíšené oblasti západočeského města Plzeň. V 19. století byla Plzeň bez pochyby jedním z největších center česko-německého jazykového kontaktu.

Jazyk je v obou okresech (Plzeňském a Prachatickém) směrem Bavorsko německý, a směrem do středu země zase více český (Kausch 1794, s. 226).

V tomto kraji německá a česká řeč panují; předc ale několik okolí v něm se nachází [sic!], kde lidé toliko jedninou [sic!] českou řečí mluví (Dlabač 1818, s. 333).

V Plzni jest většina [sic!] obyvatelstva česká, ale západně od města začíná četná lidnatost německá (Šafránek 1898, s. 82).

Město leží na hranici smíšeného jazykového území. Hodinu cesty od města leží první převážně německá vesnice Litice (Woerl 1911, s. 8).

Tehdejší druhé největší město Čech bylo přitom nejen hlavním městem velkého správního okresu s převážně německy mluvícím obyvatelstvem na západě a téměř jen česky mluvícím obyvatelstvem na východě. Plzeň byla kvůli svým biostatickým podmínkám¹ také oblíbeným lázeňským městem.

Úmrtnost je zde oproti jiným místům nápadně nižší, obzvláště ale ve srovnání s hlavním městem a městy u rybníků, močálů či jinak nepříznivě ležícími – století starci nikdy nevymřou! (Kopetzky 1834, s. 7).

¹ Srov. Hegner 1908.

Plzeň tehdy představovala i radními pilně podporované, tradiční vzdělávací centrum pro obě etnické skupiny.

Tato veliká Plzeňských obyvatelů láska k učenosti až podnes tam trvá. Nebo před několika léty nejednom [sic!] latinské menší školy, ale i mudrcká umění tam usadili, a k vyvedení toho dobrého umyslu [sic!] kněží řádu Premonstrátského z Teplské kanonie dožádali, aby jak Plzeňskou mládež, tak i jiné tam přichozí [sic!] v obojím vyučovali, a tou cestou ji do chrámu všech umění uvádějíce, jak církvi Boží, tak i přemilé naší vlasti [sic!] užitečné oudy vychovali (Dlabač 1818, s. 344).

Upokojena je v Plzni otcovská úzkostlivost, nebo se zde nacházejí i vyšší školní ústavy. [...] Mezi mnohé plzeňské přednosti patří zde sídlící školy, a to jak kvůli počtu, tak i v první řadě kvůli své kvalitě. Dobrá pověst, které se právem těší, je v průběhu dlouhých let tak upevněna, a tak obecně rozšířena a uznána, že se sem hlásí žáci z celých Čech, ba dokonce i z jiných zemí (Kopetzky 1834, s. 5–8).

V centru našeho zájmu o diglosii v Plzni se proto nachází školství. Právě otázka zřizování českých škol v obcích, kde byla německá většina, popř. německá správa, podle ustanovení státního základního zákona č. 142 z r. 1867 a říšského zákona č. 62 z r. 1869, vyvolala v plzeňském regionu stejně jako na jiných místech opakovaně napětí na nejrozličnějších úrovních.

V městě samém nikdy neexistovala německy mluvící většina. Naopak, ve skutečnosti připadalo během celého 19. st. až do počátků 20. století na jednoho Plzeňana, jehož mateřským jazykem byla němčina, pět, jejichž mateřštinou byla čeština. Přes to všechno, bylo obyvatelstvo města kolem poloviny 19. st. z větší části dvojjazyčné. Pro česky mluvící obyvatele byla důkladná znalost němčiny i přes jejich jasnou početní převahu nutná pro jejich sociální a hospodářský úspěch. Němčina byla nejen dominantním jazykem Habsburské monarchie, nýbrž i řeč, v níž probíhal styk v regionech západně od Plzně a v sousedním Bavorsku. A německy mluvící menšina uznala nutnost znalosti češtiny vzhledem ke svému konkurenčnímu postavení s česky hovořící většinou ve městě. Kromě toho byla čeština komunikačním prostředkem v oblasti východně od města a nezanedbatelnou výhodou, jestliže se někdo chtěl stát v Čechách úředníkem.

Tato tendence ke společenskému bilingvizmu vyvolává následující otázky: Jak byla v této době reflektována diglosie v bezprostředních

mocenských doménách jako jurisdikci, správě a speciálně v oblasti vzdělání? Jak vypadalo funkční rozdělení jazyků a jaký vliv mělo toto rozdělení na zákonná rozhodnutí v centrech moci?

Chceme-li analyzovat diglosii v Plzni musíme brát také ohled na externí podmínky zákonodárství v Habsburské monarchii. Nebo soužití a ještě častěji sousedství češtiny a němčiny v českých zemích se ne vždy řídilo množícími se zákonnými úpravami používání jazyka. Proto musí být blíže přihlédnuto k následujícím komplexům otázek, jako např. Jaké bylo skutečné funkční rozdělení obou jazyků v situaci kontaktu v porovnání se zákonem plánovaným? Jakým způsobem se odlišovalo skutečné užívání jazyka na plzeňských školách od oficiálně zamýšleného a položeného za základ jazykových zákonů a nařízení centrální moci? Setkalo se toto jazykové uspořádání s odporem a sice v diskurzu lokálních úřadů a institucí nebo i místního obyvatelstva?

2. Metodologický rámec

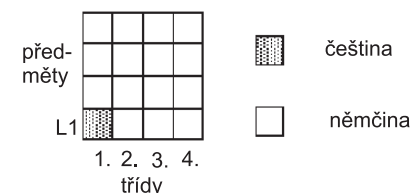
Ke zviditelnění následků jazykových zákonů a nařízení, které měly často i politický vliv na užívání a význam sociálně slabších jazyků, můžeme k popisu fungování a hodnocení možných variant jazykového kontaktu použít koncept diglosie vyvinutý Charlesem A. Fergusonem na konci padesátých let.

Ukázalo se, že instrumentalizace tohoto konceptu je využitelná pro výzkum historických diglosijních situací. Vzhledem k tomu, že v našem případě ale nebylo možno použít k získání dat jinak obvyklé přímé dotazování, využívá *historická sociolingvistika* historicky doložených jazykových dokumentací, aby umožnila napodobení skutečného rozdělení užívání jazyka v různých kontextech domény. V konkrétním případě sestává získaný soubor dat jednak z dokumentů politických jazykových plánů právního statutu (zákony, nařízení a předpisy), dále materiálů jako jsou gramatiky, učebnice, čítanky, slovníky, jazykovědidaktické spisy apod. a jednak podkladů, které dokumentují tehdejší jazykovou skutečnost (školní zprávy, ročenky, zprávy o absolventech, výroční spisy, komunální statistiky atd.). To nám podává informaci jak o zákonem zamýšlené, tak i skutečně existujícím jazykovém stavu

ve zkoumané doméně a ukazuje následně i potenciální konflikty diglosijní kontaktní situace.

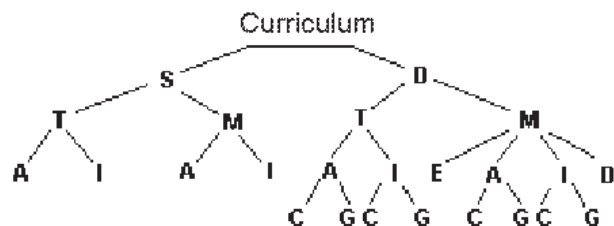
K věcné analýze a systematizaci obsáhlého souboru dat k jazykové skutečnosti na různých typech škol je vhodná typologie, jejímž východiskem je pouze užívání jazyka. Zohledňuje užívání jazyka v rodině, ve škole, v jazykové společnosti a postavení daného jazyka ve státním svazku, přičemž má nejen podat informaci o staticko-synchronních rozdílech, nýbrž musí ukázat tyto rozdíly i v jejich vývoji.

Takovouto vícedimenzionální typologii, jež je v pozměněné formě instrumentalizovatelná i pro historickou sociolingvistiku, vytvořil již r. 1972 pod názvem *A Typology of Bilingual Education* William F. Mackey pro dvojazyčné školy v Quebecu. Jeví se vhodná i proto, že vyučovací jazyk na plzeňských školách nebyl ve všech předmětech stejný. Pro grafické ztvárnění je převzat rastr, ve kterém svislé sloupky znázorňují vyučované předměty a vodorovné řádky časové údaje (tj. školní stupně/třídy), zatímco políčko v levém dolním rohu podává informaci o mateřském jazyku (Mackey 1972, s. 419 n.).

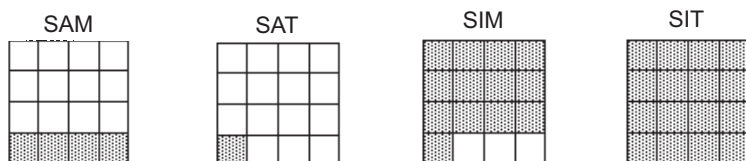


Přitom je třeba brát ohled na to, že výsledné podoby mohou variovat, co se týká užívaného jazyka – jeden jazyk (singulární = S) nebo dva (duální = D), jejich vývoje na různém školním stupni – jazykový transfer (= T) či zachování obou jazyků (angl. maintenance = M), jejich zaměření – akulturace (= A) nebo iredentizmu (= I), popř. jazykového rozdělení jednotlivých učebních předmětů – rozdílné nebo diferencní (= D), popř. nerozdílné nebo ekvivalentní (= E), stejně jako stupně jazykové změny – kompletní (= C) nebo graduální, tj. postupný (= G).²

² Zkratky odpovídají anglickým termínům z terminologie Mackeyho.



V našem přepracovaném a na rozdíl k Mackeymu (1972, s. 420 n.) o čtyři základní typy rozšířeném přehledu se tak nachází čtrnáct možných základních typů:

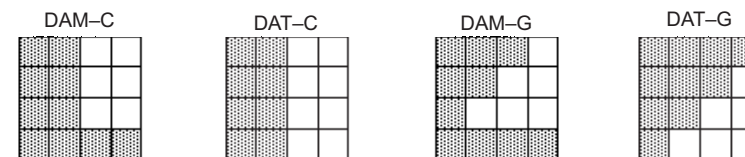


SAM/SAT: Oba typy předpokládají jazykový transfer od L_1 k vyučovacím jazyku L_2 . L_1 přitom může zůstat zachován jako samostatný předmět (SAM) nebo ne (SAT).

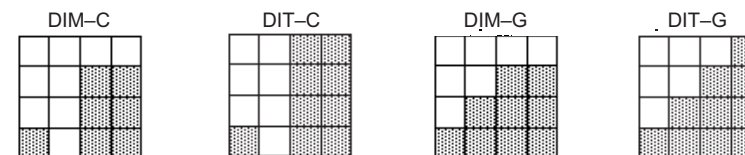
SIM/SIT: Jejich protiklady předpokládají jen L_1 jako vyučovací jazyk. Dříve dominantní L_2 může přitom zůstat zachován jako samostatný předmět (SIM) nebo ne (SIT).

V dnešní České republice reprezentuje např. typ SAT školy s dětmi, jejichž mateřský jazyk se neshoduje s jazykem vyučovacím, a které neabsolvuji školní vzdělání ve svém mateřském jazyku (dětí přistěhovalců, utečenců apod.). Typ SIT popř. SIM představuje naopak v Čechách školy s dětmi, jejichž mateřštinou je například němčina a které navštěvují školy, kde vyučovacím jazykem je též němčina (např. Rakouské gymnázium v Praze). Z tehdejšího pohledu českého žáka³ znázorňují tyto typy všechny školy, na nichž byl podle § 2 zemského zákona č. 1 z 18. ledna 1866 jeden ze zemských jazyků prohlášen za jediný vyučovací jazyk. Podle § 4 byl přitom druhý jazyk vyučován jako povinný předmět (→ SAM popř. SIM).

³ Hledisko německého žáka vznikne změnou daného typu v jeho opak.



Tyto typy začaly s L_1 jako vyučovacím jazykem, později přešly buď náhle (DAM/T-C) či postupně (DAM/T-G) k L_2 jako vyučovacím jazyku, přičemž L_1 zůstává vyučováním předmětem (DAM-C/G) nebo ne (DAT-C/G).



Tyto typy mají zpočátku L_2 jako vyučovací jazyk, později náhle (DIM/T-C) nebo postupně (DIM/T-G) přecházejí zpět k L_1 jako vyučovacím jazyku, přičemž L_2 zůstává vyučováním předmětem (DIM-C/G) nebo ne (DIT-C/G).

Z pohledu českého žáka představují tyto typy např. české školy, kde podle § 5 zmíněného zemského zákona č. 1/1866 byla pro žáky, kteří se nemohli pro nedostatečnou znalost jazyka účastnit vyučování v daném vyučovacím jazyku, předběžně zřízena oddělení s vyučováním v druhém zemském jazyku. Pro ulehčení zpětné změny vyučovacího jazyka, která následovala při přechodu do vyšší třídy, zde byl daný jazyk vyučován (→ DAM-C, DIM-C).

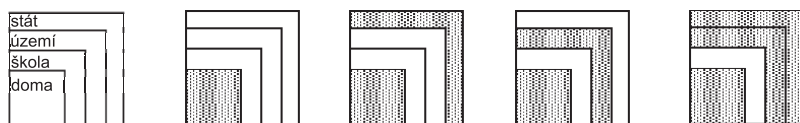


V tomto typu jsou určité předměty vyučovány v jazyce L_1 , ostatní v jazyce L_2 .

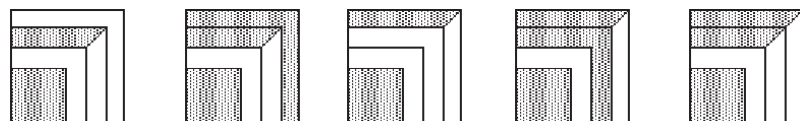
Tento typ představuje střídavé rovnoprávné užívání jazyků L_1 a L_2 ve všech předmětech bez rozdílu.

Pro Čechy je příznačný především předposlední typ na školách s tzv. utrakvistickým, tj. dvojazyčně vedeným vyučováním, které bylo možné až do zavedení § 2 zemského zákona č. 1/1866.

Vezmeme-li ještě v úvahu již zmíněné čtyři dimenze užívání jazyka v rodině, škole, na daném území a ve státě, můžeme každou situaci znázornit jedním z devíti kontextů (Mackey 1972, s. 424 n.).



	1)	2)	3)	4)
	$L_1 \neq L_{\text{území}}, L_{\text{stát}}$	$L_1 = L_{\text{stát}} \neq L_{\text{území}}$	$L_1 = L_{\text{území}} \neq L_{\text{stát}}$	$L_1 = L_{\text{území}}, L_{\text{stát}}$



5)	6)	7)	8)	9)
$L_1 \neq L_{\text{stát}}, \text{území } L_1 + L_2$	$L_1 = L_{\text{stát}}, \text{území } L_1 + L_2$	$L_1 \neq L_{\text{území}}, \text{stát } L_1 + L_2$	$L_1 = L_{\text{území}}, \text{stát } L_1 + L_2$	$\text{stát } L_1 + L_2, \text{území } L_1 + L_2$

Tím dostaneme celkem $14 \times 9 = 126$ teoreticky možných typů, s jejichž pomocí můžeme data ke skutečnému užívání jazyka nejen schématicky znázornit, nýbrž i srovnat jak na stejné časové úrovni, tak i v jejich vývoji.

3. Koncipované jazykové poměry – jazyková politika a české školství v 19. století

Když se v roce 1740 Marie Terezie stala následovnicí Karla VI., hovořila v Čechách většina obyvatelstva sice česky, ale čeština ustoupila v následku vnitropolitických převratů sociálního, kulturního a náboženského charakteru oproti němčině znatelně do pozadí jako spi-

sovný a vzdělávací jazyk, jako jazyk soudnictví a veřejné správy. Přesto se Marie Terezie drží ve zřízení zemském C II z 10. května 1627 pro Čechy a Moravu (Fischel 1910, s. 10–16, č. 14 a 15) zaručené rovnosti češtiny a němčiny, pokud je tato v jednotě s usilovaným správním sjednocením. Přitom chránila nejen ústavní práva češtiny, ale sama se pokoušela, zvláště v oblasti školství – tj. vyučování v mateřském jazyce, dopomoci myšlenkám osvícenství.

Čeština sice zcela nezmizela ze škol ani v první polovině 18. st., zůstala zachována např. ve vesnických školách vrchnosti, ale i na četných městských školách, gymnáziích a kněžských seminářích jako vyučovací jazyk popř. jako vyučovaný předmět. Přesto panovnice poznala postupující zúžení sociální funkce češtiny a pokusila se mu zabránit různými opatřeními. Jezuitům a piaristům doporučila reskriptem z 27. listopadu 1747, dopřát českému jazyku více prostoru v učebním plánu. Dále zavedla výuku češtiny v roce 1752 ve Vídeňskonoměstském kadetním domě, pozdější c. k. Tereziánské vojenské akademii, roku 1754 na Šlechtické vojenské akademii ve Vídni na Laimgrube a již roku 1746 jako nepovinné vyučování na Collegiu Theresianu ve Vídni (Drabek 1996, s. 330; Newerkla 1996, s. 15–46; 1999b, s. 129 n.; Šafránek 1898, s. 23–32).

Úspěch těchto snah byl ale nevelký. Již 9. července 1763 si Marie Terezie stěžovala v reskriptu nově zřízeným guberniím Čechy a Moravy na pokles znalosti češtiny u úředníků všech stupňů, pročež považovala za nutné „tento silně upadající jazyk opět pozvednout“⁴. 7. září bylo na její příkaz nařízeno, aby v Praze „byl také ve školách na Malé Straně zaveden český jazyk a jeho vyučování bylo silněji začleněno“⁵.

Po bolestné porážce v sedmileté válce proti Prusku se zřetelně projevil obrat ve školské a jazykové politice. Podobně jako její protivník

⁴ „[...] diese so weit verfallene Sprache wiederrumb emporzubringen“ (Fischel 1910, s. 27, č. 36).

⁵ „[...] die böhmische Sprache auch in den Schulen [...] auf der Kleinseite eingeführt und überhaupt derselbe Unterricht geschärft eingebunden werde“ (Fischel 1910, s. XXXI).

Bedřich Velký po získání slezské provincie hned podporoval německé školství na účet polského za účelem upevňování a zeštíhlování správy, nařídila Marie Terezie opakovaně (dvorské dekrety z 23. února 1765, 9. listopadu 1770 a 6. července 1771), aby bylo dbáno na rozšíření němčiny v českých dědičných zemích a aby byli zaměstnáváni pouze učitelé se znalostí němčiny (Fischel 1910, s. 27 n., č. 37–39).

6. prosince 1774 nabyt platnosti *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech c. k. zemích*⁶ vypracovaný zahaňským proboštem Janem Ignácem Felbigerem. Podle tohoto plánu měla vzniknout v každém větším městě, popř. v každém okrese hlavní škola, v každé farnosti triviální škola a v každém zemském hlavním městě normální škola, podle jejíž úrovně se měly orientovat ostatní školy. Pokud se týká vyučovacího jazyka, tak nesmíme brát název *německé školy* doslova, nýbrž je třeba ho vidět jako protiklad ke školám latinským. Nejednalo se zde tedy o první náznaky vědomé politiky germanizace. Naopak právě v této době došlo ke krátkému vzestupu elementárního vyučování v mateřském jazyce, nebo poprvé existovaly české školní učebnice pro učitele na triviálních školách, zpočátku i na gymnáziích, které vytvořily základy pro nové národní vzdělávání (Šafránek 1897, s. 1–8).

Němčině se měli žáci učit až po dostatečném naučení se mateřskému jazyku, nicméně byla němčina určena jako vyučovací jazyk na normálních a hlavních školách nejpozději od třetí třídy. Obvykle ale bylo záměrem pedagogů, aby se děti co nejdříve seznámily s němčinou, nebo lepší znalosti němčiny u žáků znamenaly větší uznání u nadřízených orgánů (Drabek 1996, s. 333 n.; Jelínek 1972, s. 28; Šafránek 1897, s. 8 n.).

Horší to bylo s češtinou na středních a vyšších školách. Čeština byla na českých gymnáziích trpěna jen krátce, nebo 10. srpna 1776 Marie Terezie přijala piaristou Gratianem Marxem vypracované návrhy k reformě *Gymnaziálního řádu*, jenž se stal základem úplného poněm-

⁶ *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erblanden.*

čení vyššího školství. Již před přijetím na gymnázium museli žáci prokázat vysvědčením z hlavní či normální školy dostatečné znalosti němčiny. Poté co byla výnosem studijní dvorské komise z 9. ledna 1779 reformována i poslední gymnázia s výukou češtiny v Praze na Novém Městě, v Kosmonosech a v Plzni, zmizela čeština až do roku 1816 zcela z českých gymnázií (Šafránek 1898, s. 33–68; 1913, s. 148–159).

Vedle již zmíněných škol ve Vídni a Vídeňském Novém Městě nastal obrácený vývoj ve výuce češtiny na univerzitě ve Vídni (1775), v Praze (1793) a na Vídeňské c. k. inženýrské akademii (1785). Dále tvořily již jen biskupské kněžské semináře, pozdější státní generální semináře a katedry pastorální teologie v Praze a Brně refugia s českým vyučovacím jazykem. Kromě toho se ojediněle starali soukromé školy a soukromí učitelé o dobrovolné vzdělání na poli češtiny (Drabek 1996, s. 339–343; Newerkla 1996, s. 22–62; 1999b, s. 129 n.).

Teprve po nástupu Josefa II. na trůn 29. listopadu 1780 se konečně všechny tyto vládou cílevědomě zaváděné reformy prosadily. Josef II. nadto považoval učitelské stolice cizích jazyků za zbytečné, a proto z finančních důvodů zrušil katedru francouzštiny, italštiny a španělštiny, katedru češtiny však ponechal jako výslovně užitečnou a v mnohých ohledech nutnou znalost⁷. Od poněmčení gymnázií byl již jen krůček k zavedení němčiny jako obecného úředního jazyka, jenž podle nařízení z pragmaticko-utilitaristických důvodů nahradil všechny v malých úřadovnách pozůstalé jazyky. Vyučování na nejnižších školních stupních ale nadále spočívalo na mateřském jazyku (Newerkla 1996, s. 22–62).

Tato situace ve školství a vzdělávání i přes malé ústupky zůstala také za následovníků Josefa II. – Leopolda II. (1790–1792), Františka

⁷ „Weiland Sn. K. K. Majt. fanden mit Recht den Aufwand überflüssig, befahlen dafür im Jahre die letzten drei gleich abzufertigen, und den öffentlichen Unterricht dieser Art auf die böhmische Sprache als eine nützliche und in macher Beziehung nothwendige Kenntniß zu beschränken” (Allgemeines Verwaltungsarchiv Wien, Studien-Hofkommission 13 Schulen & Sprache, Karton Nr. 74, Böhmisches Sprache, 201 ex 1791).

II./I. (1792–1835)⁸ a Ferdinanda I. (1835–1848) v podstatě až do roku 1848. Rozdíl byl jen v tom, že po reformách, které Josef II. zaváděl ve vysokém tempu, nastával stále zřetelněji klid. Tak zůstaly univerzity a vyšší školy určovány utilitárním principem, v následku čehož se neměly zabývat vědami, nýbrž jen vzdělávat pro stát potřebné úředníky, soudce, učitele, lékaře a duchovní.

Opatřením Leopolda II. k decentralizaci školních ústavů a uvolnění dohledu nad univerzitními studii připravil již v roce 1795 jeho následník František II. náhlý konec ustanovením studijní revizní dvorské komise, nebo tím tyto školy znovu podrobil státní kontrole (Drabek 1996, s. 343).

Vývoj obecného vzdělání na školách byl – po 11. srpna 1805 – povoleno *Politickém zřízení obecných škol v císař. král. dědičných zemích*⁹, které jen s minimálními úpravami tvořilo zákonný základ pro obecné školy až do roku 1868/69 – právě tak skrovný. Učitelům popř. duchovním na školách s česky mluvícími dětmi byla podle § 218 dvojazyčnost pouze doporučena (Fischel 1910, s. 48, č. 97a). Určující byla především nařízení, která sice zajišťovala státu nejvyšší vedení obecných škol, ale určovala duchovní jako orgány dozoru nad školami a přispívala tak ke konfesionalizaci nižšího školství, což nebylo prospěšné pro jeho další vývoj. Reformy byly sice vládou stále zvažovány, ale až do roku 1848 jen v ojedinělých případech také uskutečněny. Němčina byla nadále na školách se slovansky mluvícími dětmi zařazována do vyučování již na co nejnižším stupni, nebo vyučování na středním a vyšším stupni probíhalo německy (Ficker 1873, s. 26–36; Šafránek 1897, s. 45–84).

Také gymnázia byla vedena převážně církevními řády. Zde měl tlak českého gubernia na částečné znovuzavedení češtiny jen malý úspěch. Studijní dvorská komise tak ve svém dekretu z 23. srpna 1816, č. 1821 určila, že gymnázia v pouze českých nebo takzvaných utrakvi-

⁸ Jako císař německý František II. (1792–1806), jako císař rakouský František I. (1804–1835).

⁹ *Politische Verfassung der deutschen Schulen für die k. k. österreichischen Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardie, Venedig und Dalmatien.*

stických obcích mají česky mluvícím žákům poskytnout vyučování v jejich mateřském jazyce. Také při obsazování politických míst měli při jinak stejných schopnostech češtinu ovládající absolventi dostat přednost (*ibid.*, ods. 3). Vzhledem k tomu, že poslední bod tohoto nařízení neměl žádný účinek, vydala dvorská studijní komise 26. února 1818 dekret č. 35.045 s podobným obsahem (Fischel 1910, s. 56, č. 124). A dekret ze 14. prosince 1816, č. 2764, ustanovil, že při obsazování učitelských míst na gymnáziích v oblastech, kde se mluví pouze nebo převážně česky, mají být obzvláště pro nižší třídy navrhováni kandidáti, kteří ovládají češtinu (Fischel 1910, s. 55, č. 121). Ale jen jako nepovinný předmět získávala čeština na českých gymnáziích opět svou ztracenou pozici (Šafránek 1897, s. 64–65; 1898, s. 68–73; Ficker 1873, s. 125–138; Drabek 1996, s. 344).

Český jazyk tedy v této době v Čechách navzdory ještě pořád právně závaznému ustanovení zřízení zemskému C II z roku 1627 (Fischel 1910, s. 10 n., č. 14) nebyl skutečně rovnoprávný. Od dob Marie Terezie platil při překládání textů zákona pouze německý text jako autentický. Čeština byla chápána jako podřadný prostředek k dorozumění se sedláky či rolníky. Důsledky českého obrození, posílení sebevědomí Čechů a jejich literatury, podpora české šlechty, která viděla v patriotizmu protiváhu k vídeňské centrální vládě, založení *Matice české* (1830) a jiné faktory – to vše vedlo k silicím volání po jazykovém zrovnoprávnění. Brzy bylo vehementně požadováno, aby se na hlavních školách česká mládež učila německy a stejně tak německá česky. Čeština se také měla stát povinným předmětem na gymnáziích (Šafránek 1898, s. 73–83; 1913, s. 279–303).

Češi byli první, kteří roku 1848 v revolučních změnách ústavy vyjádřili požadavek rovnoprávnosti češtiny ve školách a úřadech, a sice na prvním sněmu v Praze – Lázních svatováclavských 11. března 1848, jehož výsledkem byla tzv. první pražská petice císaři Ferdinandovi, která požadovala zákonem uznanou a garantovanou rovnoprávnost obou národů (Fischel 1902, s. 49). Odpovědi z Vídně ale nebyly uspokojivé (nejvyšší kabinetní list císaře Ferdinanda z 23. března 1848; Fischel 1910, s. 71 n., č. 169), a tak 29. března 1848 vznikla

druhá pražská petice, jež upomínala úplnou rovnoprávnost českého a německého národa ve všech školských a správních odvětvích v novém státním základním zákonu pro české země (Fischel 1902, s. 51). To vedlo 8. dubna 1848 k sepsání císařského vlastnoručního listu (Fischel 1910, s. 73 n., č. 170), ve kterém císař poprvé uznal úplnou rovnoprávnost dvou jazyků a dvou národů a který byl označován slovy Františka Palackého jako *Česká charta* (Fischel 1910, s. LVI–LVIII, 74, č. 170; Jelínek 1972, s. 94–98; Stourzh 1985, s. 19).

Již v § 4 Pillersdorffovy ústavy z 26. dubna 1848 (Fischel 1910, s. 76, č. 171) byla zaručena nedotknutelnost jazyků všech národů, ale ještě dále šel § 21 kroměřížského návrhu ústavy, jehož formulace měly vejít do pozdějšího státního základního zákona z roku 1867: sliboval rozsáhlé záruky rovnoprávnosti v zemi běžných jazyků ve školách, úřadech a veřejném životě. Určující po revoluční fázi ale byla Stadionova nebo také oktrojovaná říšská ústava z 4. března 1849, která v § 5 přiznává každému národu neporušitelné právo na zachování a pěstování jazyka (RGBL. č. 150; Fischel 1910, s. 87, č. 182).

A v patentu o konstituční státní formou zaručených politických právech (RGBL. č. 151; Fischel 1910, s. 87, č. 183) se u školství a vzdělávání nachází v § 4 následující znění:

§ 4. Für allgemeine Volksbildung soll durch öffentliche Anstalten, und zwar in den Landestheilen, in denen eine gemischte Bevölkerung wohnt, derart gesorgt werden, dass auch die Volksstämme, welche die Minderheit ausmachen, die erforderlichen Mittel zur Pflege ihrer Sprache und zur Ausbildung in derselben erhalten (Fischel 1910, s. 87).

30. prosince 1849 byly vyhlášeny nové zemské ústavy pro Čechy a Moravu, které v § 3 obsahovaly následující stejně znějící článek, ale nikdy nenabýly platnosti.

§ 3. Die im Lande wohnenden Volksstämme sind gleichberechtigt und haben ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege ihrer Nationalität und Sprache (RGBL. č. 18+19/1850; Fischel 1910, s. 91, č. 195+196).

Velký význam pro starorakouské školství měl Františkem Serafiem Exnerem zpracovaný *Nástin základních zásad pro veřejné vyučo-*

vání v Rakousku (1848)¹⁰ a *Nástin organizace gymnasií a reálky v Rakousku* (1849)¹¹. Předpokládaly vedle demokratizace školství jeho rozdělení na tři části – obecné školy pro základní vzdělání všech občanů státu, střední školy (humanitní gymnázia a odborné reálky) a konečně univerzity a technické instituty, které prosazovaly zprostředkování všeobecného vzdělání i na reálných školách, což podpořilo jejich vývoj směrem k reálným gymnáziím. V době tzv. neoabsolutizmu následujícím po revoluční fázi musela ale školská politika opětovně dělat ústupky, i když se pokoušela o pokračování reformy (Ficker 1873, s. 139–146; Kopta 1898, s. 2–10; Šafránek 1918, s. 18–62; Strakosch-Grassmann 1905, s. 173–232).

Podobně probíhal vývoj v oblasti příslibené jazykové rovnoprávnosti na školách. Ještě v dubnu 1848 byla rovnost češtiny a němčiny jako vyučovacího jazyka zaručena (Burger 1995, s. 32 n.) a v září 1848 byla čeština zavedena na českých gymnáziích jako povinný a na německých jako nepovinný předmět (výnos ministerstva školství z 18./20. září 1848, č. 6143; Fischel 1910, s. 81, č. 175), ale již na začátku neoabsolutistické fáze v průběhu let 1849 a 1850 se množily příznaky odklonu vlády od vážně míněného uskutečnění jazykové rovnoprávnosti. Tak se měla mimo jiné tzv. zkouška k doložení obecného vzdělání konat generálně jen v němčině (Stourzh 1985, s. 39–40). Stejně tak zrušilo ministerstvo školství ve výnosu ze 4. září 1851 pro německy mluvící žáky češtinu na všech českých gymnáziích jako povinný předmět, přestože němčina povinným předmětem byla (Frommelt 1963, s. 108–109).

K odvolání březnové ústavy – k zachování velmocenského postavení a jednoty monarchie – došlo silvestrovským patentem z 31. prosince 1851. A najednou byla řeč už jen o „rovnosti všech občanů před zákonem“. Na konci roku 1852 bylo také zastaveno vydávání deseti stejně autentických vydání říšského zákoníku; překlady byly vydávány nyní pouze v zemských zákonících (Slapnicka 1974, s. 450).

¹⁰ *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich.*

¹¹ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich.*

Mocenská převaha němčiny ve vrcholné době neoabsolutizmu se projevila také v jazykové a školské politice. Elementární vyučování probíhalo v jazyce většiny obce, v některých případech ve dvou převládajících jazycích. Kde začínalo vědecké vzdělání, tam dominovala němčina. Sice existovala gymnázia s českým vyučovacím jazykem, ale němčina musela být povinným předmětem a ve vyšších třídách jako vyučovací jazyk převažovat, nebo byla převládajícím jazykem na univerzitách (Frommelt 1963, s. 123 a dokumenty č. 27, 31, 33, 42, 54, 84, 96, 100, 102; Stourzh 1985, s. 43).

Teprve postupně se tato situace opět začala zlepšovat. Thunovo ministerstvo školství vyhlásilo – pod tlakem Čechů a proti protestům zástupců českých Němců v parlamentu – ve výnosu z 9. března 1856 češtinu jako obecný povinný předmět na všech gymnáziích s německy mluvícími žáky v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a v distriktech Pozsony (*Prešporok*) a Kassa (*Košice*). Dále má být při výuce češtiny „vyučovacím jazykem až do V. třídy němčina, v VI. třídě pokud možno a v VII. a VIII. třídě vůbec čeština“ (Frommelt 1963, s. 199, dokument č. 119). Jako zadní vrátka pro české Němce ale zůstala velkoryse posuzovaná možnost osvobození od tohoto předmětu ve zvláštních případech a z obzvláště důležitých příčin. Zde je třeba zmínit výnos z 18. srpna 1856 týkající se českého jazyka na gymnáziích v Opavě (*Troppau*) a Těšíně (*Teschen*). Čeština zde byla pro německé žáky povinná, jen pokud si to rodiče výslovně přáli (Frommelt 1963, s. 109 a 203, dokument č. 125).

Po porážkách u Magenty a Solferina, které neoabsolutistickým císařstvím silně otřásl, došlo v jazykové politice vyučování ke korektuře kurzu, i když nenastala žádná radikální změna¹². Vláda provozovala stále více politiku střídavých koncesí. Heslo rovnoprávnosti bylo znovu opatrně zaktivováno a zároveň měly být zachovány staré ideály: důkladná znalost německého jazyka a neněmeckého mateřského popř. zemského jazyka (Frommelt 1963, s. 116, dokument č. 129; Stourzh 1985, s. 44).

¹² Srov. třeba císařské rozhodnutí z 20.7.1859 (RGBl. č. 150 z 8.8.1859; Fischel 1910, s. 116, č. 239) a výnos z 8.8.1859, č. 11.281 (Fischel 1910, s. 206–207, č. 130).

Čeští poslanci se ale nyní už nechtěli spokojit s pouhými ústupky. Dva týdny před trůnní řečí Františka Josefa 1. května 1861 podali pod vedením Václava Seidla s odvoláním se na *Českou chartu* žádost o „provedení zrovnoprávnění zemských jazyků v úřadech“ (Fischel 1902, s. 71), která radikálně zahrnovala i vnitřní služební řeč a otázku generální dvojjazyčnosti úředníků (Stourzh 1985, s. 46–47). I když s ní Češi neuspěli bezprostředně, přesto se jim podařilo pod vedením školního rady Josefa Wenziga prosadit zakotvení této rovnoprávnosti ve školství v zemském zákoně. V květnu 1864 předložený a českým zemským sněmem v témže roce schválený návrh zákona k zavedení rovnoprávnosti obou zemských jazyků v obecných a středních školách byl 18. ledna 1866 jako zemský zákon č. 1 císařsky sankcionován. Zmíněný návrh mimo jiné předpokládal:

§ 1. Oba jazyky zemské v království Českém mají rovné právo ve školách jako jazyky vyučovací.

§ 2. Vyučovací jazyk veřejných škol v Čechách má pravidlem jen jeden z obou zemských jazyků býti.

§ 4. Ve středních školách (gymnasiích a samostatných reálkách) s českým jazykem vyučovacím jest jazyk německý a v týchž německých školách jazyk český povinným předmětem (Šafránek 1918, s. 192 n.)¹³.

V dikci zástupců českých Němců byl tento zákon označován jako *Sprachenzwangsgesetz* (‘jazykový donucovací zákon’) a bylo proti němu bojováno všemi prostředky. Jen o dva roky později byl tento boj korunován úspěchem. Když se vyrovnáním roku 1867 definitivně prosadil dualismus, došlo pro v říšské radě zastoupené královské země Cislajtánie k zakotvení rovnoprávnosti jednotlivých národů a jejich jazyků v novém státním základním zákonu o obecných právech státních občanů z 21. prosince 1867. Článek 19 tohoto zákona se měl brzy stát *magna charta* starorakouského národnostního práva (Burger 1995, s. 37; Strakosch-Grassmann 1905, s. 255 n.).

Původně koncipován pouze jako příslibený zákon, stal se tento „nejjmenovanější, nejspornější a nejinterpretovanější článek prosin-

¹³ Německy viz: Fischel 1910, s. 156, č. 288.

ové ústavy” (Stourzh 1985, s. 9 n.) díky praxi soudní pravomoci obou nejvyšších soudů brzy bezprostředně užívaným právem (Burger 1995, s. 38). Jeho vliv na tehdejší školství byl veliký, nebo v odstavci 2 se jednalo o rovnoprávnost všech v zemi obvyklých jazyků také ve škole, čímž se libovolný jazyk jednoho národa v dané korunní zemi mohl stát jazykem vyučovacím, zároveň ale nesměl být žádný jazyk samotný povýšen k povinnému předmětu.

Odstavec 3 výslovně uvádí, že žádný státní občan nesmí být nucen k naučení se druhému zemskému jazyku. Bral tak jako tzv. *Sprachenzwangsverbot* (‘zákaz nucení k jazyku’) ohled na zájmy českých Němců, jejichž zástupci požadovali odstranění podle zemského zákona č. 1/1866 povinné výuky češtiny na německých gymnáziích Čech a Moravy. Následně byly vydány výnosy ministerstva školství pro české a moravské místodržitelství, které upomínaly provedení článku 19. V Čechách tak zemským zákonem č. 29 z 5. října 1868 (Fischel 1910, s. 172, č. 313) inkriminovaný § 4 zemského zákona č. 1/1866 opět pozbyl platnosti (Burger 1995, s. 38 n.; Stourzh 1985, s. 58 n.).

Tento odstavec 3 článku 19 státního základního zákona se ale brzy obrátil proti zájmu svých tvůrců, nebo následující vrcholná doba rakouského liberalismu udivovala svým liberálním zákonodárstvím v oblasti školství. V budoucnosti se tvrdým oříškem pro stát ani tak nestal převratný říšský zákon č. 48 (tzv. *Schule-Kirche-Gesetz*) z 25. května 1868, který zakotvil nezávislost škol na jakémkoli vlivu církve nebo náboženském společenství a státní vrchní dozor pro všechny vyučované předměty s výjimkou konfesijního vyučování, jako spíše říšský zákon č. 62 (tzv. *Reichsvolksschulgesetz*) ze 14. května 1869, kterým se ustanovují pravidla vyučování na školách obecných. Tímto zákonem došlo ke zřízení veřejných, interkonfesijních, osmiletých obecných škol s vyučováním v zemském jazyku (§§ 3–16) – jejich odpůrci je též nazývali „nové školy” (*Neuschulen*) – a měš anské školy s vyučováním v zemském jazyku, které existovaly buď jako osmileté vedle obecné školy nebo jako tříletý vyšší stupeň obecné školy (§§ 17–19) (Fischel 1910, č. 178; Bernatzik 1917, s. 985 n., č. 192g; Šafránek 1897, s. 180 n.; Strakosch-Grassmann 1905, s. 268–

–271). Problematickým bodem tohoto zákona se měl ale stát § 59. Ten zněl:

Kde a kdy nastává povinnos zříditi školy, ustanoví zákonodárství zemské, spravujíc se pravidlem, že škola v každé případnosti zřízena býti má tu, kde na hodinu dokola a dle průměru pětiletého jest více než 40 dětí, které mají do školy přes půl míle cesty (Klika 1884, s. 14).

Náklady na zřízení popř. udržování školy měla podle § 62 financovat obec (Klika 1883, s. 14 n.). Kombinace § 59 říšského zákoníka č. 62/1869 a čl. 19, odst. 3 říšského zákoníka č. 142/1867 způsobila, že ve vícejazyčných obcích bylo často nutné zřídit pro každé etnikum školu s vlastním vyučovacím jazykem, tzv. národnostní školy (*Nationalitätenschulen*). To ale narazilo na odpor obcí povinných financovat školy. Daná národní většina se brzy snažila zabránit zřízení škol pro menšinu – zvaných také minoritní školy – částečně z důvodů finančních, částečně kvůli snaze nedat v sázku moc většiny oproti menšině. V Čechách tak došlo k četným konfliktům zejména v oblastech, kde se německé obyvatelstvo v hornických a průmyslových regionech stále více mísilo s přistěhovanými českými dělníky, jedná se např. o Nýřany (Nürschan) v západních Čechách (Burger 1996, s. 77–89). Ke konfliktům ale také došlo v Praze na žižkově a v Novém městě (*Prag-Neustadt*), stejně jako v Brně (*Brünn*) (Stourzh 1985, s. 168 n.), Českých Budějovicích (*Budweis*), Třebíči (*Trebitsch*) a Valašském Meziříčí (*Wallachisch-Meseritsch*) (Strakosch-Grassmann 1905, s. 275, 281). Školy s vyučovacím jazykem vlastního etnika byly viděny jako prostředek k udržení a zvětšení vlastního majetku, školy s jiným vyučovacím jazykem naproti tomu jako nepřátelský instrument v ruce národního protivníka (Burger 1995, s. 45 n.; Stourzh 1985, s. 167).

S těmito zákony, které vlastně zákonně zakotvily ochranu menšin, došlo současně k postupnému upevnění paralelní existence dvou společenstev na účet kulturního spoluzití, zvláště pak již ve staletí etnický smíšených oblastech, kde – jak ukazuje analýza skutečné jazykové situace – byl již rozšířen českoněmecký bilingvizmus (Bůžek 1993, s. 577–592; Burger 1996, s. 243). Tato segregace byla až do rozpadu monarchie jen posilována dalšími zákony, jako byly např. český zem-

ský zákon č. 17 z 24. února 1873 o místní a okresní dohlídce ke školám (Klika 1884, s. 31–47; Fischel 1910, s. 199 n., č. 356), který mimo jiné stanovil dělení místních a okresních školních rad na německé a české, nebo císařské rozhodnutí z 11. dubna 1881, které nařídilo rozdělení pražské univerzity na německou a českou, stejně jako říšský zákon č. 24 z 28. února 1882 (Fischel 1910, s. 332, č. 505), který učinil němčinu na jedné a češtinu na druhé výhradním vyučovacím jazykem.

Poslední léta až do roku 1918 přinesla sice Čechám vlnu nově zřízených škol, rozvoj školství a vytvoření nových typů škol (obchodní, průmyslové, řemeslnické, hospodářské atd.), nejvyšší alfabetizační procentuální poměr v monarchii, stejně jako postupný rozvoj dívčího vzdělání, ale tyto klady byly bohužel zčásti zastíněny etnickými konflikty a dlouhotrvajícími spory, které se vlekly přes všechny instance až ke správnímu soudnímu dvoru. Ty ještě zostrila na počátku Taaffovy vlády reforma sčítání obyvatelstva, podle které ve smyslu usnesení ministerské rady z 6. března 1880 měl být jmenován také obcovací jazyk, přičemž ale mohl být uveden pouze jeden jazyk. Stejně tak bylo nyní třeba při zápisu dětí do školy uvést obcovací jazyk. Záhy vzniklo na obou stranách množství spolků, které se pokoušely chránit popř. podporovat vlastní majetek a jazyk všemi dostupnými prostředky národní agitace; byly to např. r. 1880 Německý školský spolek (Deutscher Schulverein) nebo Ústřední matice školská. Posledně jmenované usilovaly především ve smíšených oblastech o zřízení soukromých obecných škol, dokud zde nebyl dosažen zákonem předepsaný minimální počet žáků, který potom zavazoval stát anebo obec k převzetí školy (Burger 1995, s. 87–93).

Přes všechny negativní následky se Čechy – kde vlastně ležel konkrétní podnět k ústavnímu stanovení zákazu nucení k jazyku (*Sprachenzwangsverbots*) – a Slezsko až do rozpadu monarchie držely tohoto zákona. Pouze moravskému zemskému sněmu se 27. června 1895 (LGBI. č. 62; Fischel 1910, s. 245, č. 413) podařilo prosadit úpravu pro reálky, kde se druhý zemský jazyk opět stal povinným předmětem (Stourzh 1985, s. 166–189; Burger 1995, s. 154–158, 189 n.).

Východiskem, které bylo odsouzeno k tomu stát se trvalým provizoriem, bylo českými školskými úřady rozlišované rozdělení učebních předmětů na *bezpodmínečně obligátní, relativně obligátní a neobligátní předměty*. Jako relativně obligátní byly označovány předměty, které mohli rodiče volit pro své děti (potom se staly obligátními). Druhý zemský jazyk bylo možno vyučovat jen jako relativně obligátní předmět; přičemž pro Čechy platila zvláštní úprava podle výnosu ministerstva školství z 12. října 1868, č. 606. Zatímco normálně byly všechny známky z relativně obligátního předmětu započítány do konečné známky, smělo se tak při češtině stát jen s dobrou známkou (D–G 1870, s. 32–35; Stourzh 1985, s. 185).

4. Jazyková skutečnost v českém školství na příkladu německého a českého gymnázia v Plzni

Nyní chceme ukázat na reprezentativním příkladu obou nejstarších plzeňských škol, jak dalece byla v oblasti školství zákonná nařízení ústřední moci implementována a nakolik šlo skutečně užívání jazyka konformně se zákonnými normami. Abych zbytečně nekomplikoval jasné vývojové linie změnami jmen škol, budu je pro jednoduchost ve své analýze označovat jako německé popř. české gymnázium, přestože obě zařízení toto etnické rozdělení v této formě nerozlišovala od počátku. Teprve v čase stupňující se národní polarizace dokumentovaly školy svou „etnickou příslušnost” i v názvu: od roku 1883 české a od roku 1890 i německé gymnázium. Tyto názvy představují následující školy:

1. Německé gymnázium (založeno 25. října 1776):
 - 1850–1873. *K. k. Gymnasium*
 - 1874–1889. *K. k. Obergymnasium*
 - 1890–1892. *K. k. deutsches Obergymnasium*
 - 1893–1924. *K. k. deutsches Staatsgymnasium*
2. České gymnázium (původně vzniklo ze čtvrtých tříd německé hlavní školy):
 - od r. 1849 *Obecná nižší reální škola*

- 1865–1869. *Communal-Ober-Realschule* (Obecní vyšší reální [sic!] škola)
- 1870–1882. *Vyšší reálné gymnasium*
- 1883–1888. *C. k. české státní vyšší reálné gymnasium*
- 1889–1891. *Cis. král. česká střední škola*
- 1892–1905. *C. k. české státní vyšší gymnasium*
- 1906–1913. *C. k. české vyšší gymnasium*
- 1914–1916. *C. k. české vyšší gymnasium s pobočkami reálné gymnasijními*
- 1916–1918. *C. k. české vyšší gymnasium s oddělením reálné gymnasijním*

Podle ve 2. kapitole popsané typologie vyplývají pro školy z hlediska českého žáka¹⁴ následující typy:

Německé gymnázium ($L_1 \neq S$)

SAM	SAT	SAM	DDM	SAM	DAM-C	SAM
1776–1779 1816–1850	1779–1816	1850–1868 částečné dělení vyučování pro české a německé žáky	1869–1872 I.+II. paralelní třídy s českým vyučovacím jazykem	1873–1924		

České gymnázium ($L_1 \neq S$) ... 9

SAM	DDM	SIM	DIM-C	SIM
1849–1863 pouze nižší třídy	1863/1864– –1865/1866 nižší + vyšší třídy	1866/1867–1875/1876 dělení nižší, společné vyšší třídy	1878–1918 nižší + vyšší třídy	

¹⁴ Pohled německého žáka vždy odpovídá změně daného typu v jeho protiklad.

Jako typ kontextu přichází pro obě školy do úvahy pouze typ 9, nebo Plzeň byla vícejazyčným městem ve vícejazyčné oblasti. Typologický výzkum jazykového vývoje na školách ukazuje nejdříve jen tendenci zatlačení sociálně dominované češtiny sociálně dominantní němčinou v souladu se zákonnými ustanoveními, přičemž je nápadná rychlá kongruence mezi novou právní situací a jazykovou skutečností na školách. Toto zatlačení dosahuje svého vrcholu v letech 1779–1816 úplnou substitucí češtiny němčinou, trvá ale také po znovuzavedení výuky češtiny (1817). Teprve v průběhu 60. let 19. století dochází i v komunikační doméně školství k elaboraci, tj. rozšíření do té doby sociálně slabší češtiny a k živému bilingvizmu, který musí být zase pomalu za protestu četných obyvatel Plzně přiměřeně jazykověpolitickým úpravám odbourán. Čeština potom již neupadá zpět do role sociálně dominovaného jazyka, ale vytvářejí se přísně segregované typy škol, na kterých vždy jeden jazyk substituuje druhý.

Jak se nyní v detailu ukazuje jazyková skutečnost na obou typech škol? Nejvyšším rozhodnutím z 25. října 1776 zřídila vláda zmíněné německé gymnázium, jehož vedení přináleželo řádu dominikánů. Po zrušení dominikánského kláštera v Plzni v roce 1786 převzal správu řád premonstrátů z Teplé a tato mu zůstala až do roku 1918. Za zmínku stojí, že v rámci jednání o založení gymnázia žádalo město vládu o zřízení českého gymnázia. Josef II. to odmítl stejně jako poprvé privilegia města Plzně potvrdil jen německy. A roku 1779 se musela obec dokonce smířit s vytlačení češtiny jako učebního předmětu z gymnázia. (SAM → SAT; → kapitola 3.1.). Od roku 1817 byly na škole v souladu s dekretem studijní dvorské komise z 23. srpna 1816, č. 1821 (Fischel 1910, s. 54, č. 120) vyučovány česká gramatika, rétorika a styl (SAT → SAM). Po revoluci 1848 byly s ohledem na poměr obyvatelstva ve městě a jeho okolí vedle dosavadních tříd (= SAM) na tehdy ještě jediném gymnáziu vedeny i české třídy, ve kterých byly některé předměty vyučovány v češtině (= DDM).

Podobné důvody vedly reprezentanty města při zřizování Obecní reálné školy, jež se vlastně vyvinula z od roku 1298 existující měšanské a (od roku 1776) pozdější německé hlavní školy v následné české

gymnázium, k rozhodnutí zavést jako vyučovací jazyk jak němčinu tak i češtinu (= DDM). V češtině byly kromě jazyka samotného vyučovány matematika, fyzika, chemie a mechanika; ostatní předměty pak německy a česky (Částek 1865, s. 18). Město Plzeň prosazovalo tedy od poloviny 19. st. v obou školách typ DDM, aby tak zvýšilo bilingvní jazykovou kompetenci a tím i porozumění obou etnik.

Výnos č. 8234 c. k. místodržitelství v Praze z 10. října 1866 požadoval ale ve smyslu zemského zákona č. 1 z 18. ledna 1866 ukončení utrakvistického vyučování a přechod k výuce pouze v jednom jazyce. Plzeňská městská reprezentace tedy na svém zasedání 23. října 1866 rozhodla o vyhlášení češtiny vyučovacím jazykem na Obecní reálné škole (=SIM) a vytvořila tak protiváhu ke gymnáziu s oficiálním vyučovacím jazykem německým. S ohledem na německé žáky byly ale v souladu s § 5 zmíněného zákona vedeny od první do třetí třídy paralelní německé třídy (= DIM–C). Přesto se brzy zformoval odpor té části obyvatelstva, která chtěla mít zakotvené oba jazyky jako vyučovací. Protest vyvrcholil česky napsanou a 20. listopadu předanou protestní nótou, kterou podepsalo asi 200 osob, jež ale zůstala bez účinku:

My podepsaní obyvatelé plzeňští, národnosti slovanské i německé, protestujeme proti usnesení, které zástupcové městští učinili na újmu rovnoprávnosti obou národností, na odpor duchu svorného spoluzití obou kmenů, na újmu všech práv, kterých jsme všichni bez rozdílu svými příspěvky na školu nabyli, na úkor pravému pokroku naší doby, a vyzýváme sl. sbor zastupitelstva městského, aby vyšší realku tak upravilo, aby vyhovovala všem požadavkům obou národností (Částek 1888, s. 12–13).

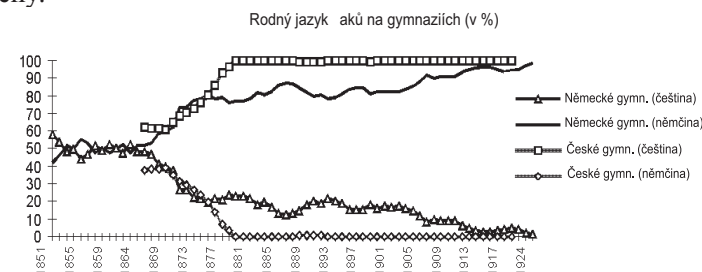
Aby bylo zabráněno velké nerovnováze v počtu žáků v českých a německých třídách, došlo k pokusu posílit německé třídy českými žáky. Jejich podíl ve třídě přitom kolísal mezi 10 % (1868/1869) a 30% (od r. 1875/1876). Paradoxně se tedy mohlo stát, že čeští žáci byli na české škole vyučováni německy. Zajímavé přitom je, že podíl žáků mojžíšského vyznání představoval v německých třídách až 45 %, zatímco čeští žáci byli téměř výlučně katolického vyznání (Newerkla 1998).

Také na německém gymnáziu byla v souladu s článkem 19, odstavcem 3 státního základního zákona z roku 1867 a zemským zákoníkem

č. 29 z 5. října 1868 němčina povinná pro všechny žáky (= SAM). S ohledem na české žáky byly ale v prvních dvou třídách vedeny i paralelní třídy s výukou v češtině (= DAM–C), ale jen do té doby, než byla česká reálná škola ve školním roce 1871/1872 přeměněna na sedmitřídní reálné gymnázium (= SIM).

Čtyři nižší třídy tohoto gymnázia měly ale zpočátku ještě paralelní německé třídy (= DIM–C). Rozdělení typů tak zůstalo zachováno. Přesto se především po založení německé reálné školy r. 1873 stupňoval odchod německých žáků do nyní dvou německých středních škol. I přes narůstající posilování českými žáky byly německé třídy, co se počtu žáků týká, sotva poloviční oproti českým. V letech 1875/1876 představoval poměr mezi českou a německou IV. třídou pouze 1:0,22. Na jednoho žáka v německé třídě tak připadalo 5 žáků v české třídě, přičemž, jak už jsem se zmínil, sestávaly navíc německé třídy z jedné třetiny z českých žáků. Od školního roku 1875/1876 byly menšinové třídy na této škole postupně zrušeny a místo nich zavedeny české gymnaziální třídy (V–VIII) (Newerkla 1998).

Tato přestavba je školním rokem 1877/1878 ukončena, škola se tak stala čistě českou (typu SIM). I po zrušení § 4 zemského zákona č. 1 z roku 1866 (prakticky již státním základním zákonem z roku 1867, článek 19, odstavec 3 popř. explicitně zemským zákoníkem č. 29 z roku 1868) zůstala na škole němčina zachována jako povinný předmět až do školního roku 1885/1886, až potom byla změněna na relativně obligátní. Na německém gymnáziu byla oproti tomu čeština pro české Němce již od roku 1869 pouze relativně obligátní předmět. Všechny pokusy městské vlády napomoci živému bilingvizmu na školách byly zmařeny.



Pohled na procentuální rozdělení žáků podle mateřského jazyka na gymnáziích od roku 1850 jasně znázorňuje můj dosavadní výklad.

Nápadné je přitom, že české gymnázium po přeměně na školu s pouze českým vyučovacím jazykem bylo již za pouhých 10 let navštěvováno téměř výhradně dětmi s českým mateřským jazykem, přestože vedlo déle než německé gymnázium paralelní menšinové třídy. Německé gymnázium oproti tomu sice v letech 1865 až 1875 zaznamenalo také silný úbytek dětí s českým mateřským jazykem (z přibližně 50% na asi 20%), ale tento podíl potom s malými odchylkami zůstal až do roku 1895 konstantní. Teprve potom došlo k dalšímu pomalému poklesu počtu českých žáků. Roku 1905 jejich podíl poprvé klesl pod 10% a do roku 1924 se dále snížil na nepatrných 1,235%.

Jestliže tento vývoj srovnáme s čísly týkajícími se náboženského vyznání žáků, projeví se vzájemná souvislost mezi zvyšováním počtu žáků mojžišské víry na německém gymnáziu při jejich současném úbytku na českém gymnáziu a vzniku národnostních škol.

Dokud byl podporován typ DDM, tedy Češi a čeští Němci navštěvovali společně stejnou školu, byl podíl žáků mojžišského vyznání konstantně kolem 10%. Teprve po rozdělení na německé a české gymnázium stoupl jejich podíl na německém gymnáziu na 30–40%, zatímco silný židovský element na českém gymnáziu se zrušením německých tříd téměř zcela mizí.

5. Shrnutí

V rámci mého výzkumu provedené detailní studie ke skutečné jazykové situaci na jiných školách v Plzni jednoznačně ukazují, že právě prezentovaný příklad představuje pro plzeňské školství obecně charakteristický vývoj. V letech 1740–1848 je nápadná rychlá kongruence, kterou místní školské úřady byly s to vytvořit mezi novou právní situací a jazykovou skutečností, což nechává soudit na přísně organizovaný úřednický aparát, jenž dokázal bez okolků prosadit rozhodnutí vlády. Žádosti těch, kterých se změny týkaly, byly sice vyslechnuty ale ne skutečně zohledněny.

Teprve od druhé poloviny 19. století se množí signály, že jazykověpolitická opatření ústřední moci, která vlastně odporovala vůli většiny obyvatelstva a městské vlády, jež byla s jazykovou skutečností denně konfrontována, byla prosazována jen pomalu. Městská vláda se dokonce pokusila tato opatření v některých školách obejít, nebo polarizovala etnika a ničila vývoj k živému bilingvizmu, který v plzeňském školství od roku 1850 již značně pokročil.

Školy s českým vyučovacím jazykem byly brzy po roce 1870 navštěvovány téměř výlučně žáky s českým mateřským jazykem. To došlo tak daleko, že čeští Němci se českým školám vyhýbali dokonce i tehdy, když byly jediné svého druhu a v okolí neexistovala žádná adekvátní německá škola. Německé školy naproti tomu sice v letech 1865 až 1875 zaznamenaly silný úbytek dětí s českým mateřským jazykem (z přibližně 50% na asi 20%), ale tento stav zůstal až do konce 19. st. relativně konstantní, nebo německé vzdělání otvíralo dobré a široké pracovní perspektivy jak v monarchii, tak i v sousedním Německu. To vedlo i v Plzni k často citovanému klesajícímu ovládnutí jazyků etnik Evropy od východu na západ, kdy Slované a Maďaři uměli lépe německy než naopak (*Lingua e politica* 1997, s. 118).

Na konci století již bylo české školství natolik rozvinuto, že se atraktivita německého školství a vzdělání stále snižovala. Teprve nyní došlo k dalšímu pomalému poklesu podílu českých žáků na německých školách (které byly stále více zatlačovány do role enklávy) až na méně než 2% v roce 1924. Segregace byla dokončena.

Jestliže srovnáváme tento vývoj s čísly týkajícími se náboženského vyznání, tak je z jejich procentuálního rozdělení jasná vzájemná souvislost mezi přibýváním dětí mojžišského vyznání na školách s německým vyučovacím jazykem při jejich současném úbytku na českých školách a vznikem národnostních škol. Dokud byly podporovány typy škol, které stejnou měrou zohledňovaly obě etnika a jazyky, byl podíl žáků mojžišského vyznání v porovnání s katolíky¹⁵ konstantně kolem 10%. Teprve po rozdělení na školy s německým popř. čes-

¹⁵ Počet žáků jiného vyznání dosáhl většinou pouze zanedbatelně nízkých hodnot.

kým vyučovacím jazykem se jejich podíl v německých školách zvýšil na 30–50%, zatímco židovský element se zrušením německých tříd na českých školách téměř zcela mizí a rozšiřuje tak konflikt na jazykové úrovni ještě o náboženské komponenty. Německé etnikum vděčilo za svou sílu z nemalé části židovskému obyvatelstvu Plzně. Zde se ukazuje paralela k výzkumům pražského školství, kde židovská skupina obyvatelstva zůstala věrná německému vzdělávacímu systému i poté, co se začala při sčítání lidu již počesťovat (Havránek 1996, s. 200).

Jazykový vývoj v doméně školství v Plzni tak pravděpodobně dává za pravdu i dynamickému konceptu diglosie evropské sociolinguistiky. Tato vychází ve výzkumu jazykových kontaktů katalánského a okcitéanského typu z toho, že jazykový kontakt probíhá vždy dynamicky a v konkurenci mezi vytlačováním dominovaného jazyka dominantním nebo elaborací dominovaného jazyka do všech oblastí komunikace (= normalizace) v nestabilním klimatu jazykového konfliktu. Do tohoto může stát cíleně zasahovat jazykovými opatřeními, aby dosáhl vyrovnání zájmů mezi vzájemně si konkurujícími skupinami a zabránění mezietnickým konfliktům (srov. Aracil 1965). Tyto jazykověpolitické zásahy musí být ale pozorovány s určitou skepsí, nebo často mohou jen málo diferencovat a zabývat se mikrolokální situací, protože v některých případech způsobí právě opak svého záměru.

V konkrétním případě se ukázalo, že v Plzni bylo městskou reprezentací požadováno obecně bezkonfliktní soužití obou etnik. Opatrně redukována funkční asymetrie obou jazyků a očividně se stabilizující bilingvismus na tehdy existujících školách byly zničeny právě k toleranci směřujícími jazykověpolitickými nařízeními státního základního zákona z roku 1867 (RGBL. č. 142/1867) a říšského zákona č. 62 z roku 1869 (RGBL. č. 62/1869), které vlastně měly zajistit pokojné soužití obou etnik. Relativně bezkonfliktní bilingvní diglosie fungovala až do zavedení těchto zákonů právě proto v Plzni tak dobře, nebo zde Němci i Češi chápali nutnost naučení se jazyku druhého etnika. Němečtí obyvatelé, nebo byli v menšině, Češi, protože němčina byla v Plzni prestižním jazykem, jenž byl pro sociální vzestup a úspěch oči-

vidně nezbytný, a kvůli kvalitě stávajícího německého vzdělávacího systému.

Jazykové zákony, které vlastně měly domnělou nerovnováhu mezi češtinou a němčinou v mnoha oblastech odstranit a předem zabránit eventuálním konfliktům, tak v Plzni teprve vyvolaly a posílily konfliktní dynamiku v jazykové skutečnosti obyvatelstva. Jazykověpolitická nařízení byla sice prospěšná pro zřízení četných škol s českým vyučovacím jazykem a ještě rychlejší propracování češtiny, které se projevilo ve skutečné inflaci učebnic pro výuku češtiny v druhé polovině 19. st. Z druhé strany tvořil tento vývoj právě ve spojení se striktním prosazováním tzv. zákazu nucení k jazyku (*Sprachenzwangsverbot*) základ pro onu segregaci na školách s výlučně českým popř. německým jazykem, které se pak jako národnostní školy snadno staly hříčkou sílícího a také politicky se formujícího nacionalistického hnutí. Když se vláda začala tímto problémem zabývat, bylo pro vyrovnání etnik již pozdě. Většina viděla pouze to, co je zdánlivě dělilo, a zapoměla na to, co je spojovalo, společnou vlast.

Literatura

- Aracil L., 1965, *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Nancy: Centre Universitaire Européen.
- Berger T., 1999, *Užívání češtiny jako úředního jazyka v druhé polovině 18. století na příkladě města Chrudimě*, [in:] V. Petrbock, R. Lunga and J. Tydlitát (vyd.), *Východočeská duchovní a slovesná kultura v 18. století*, Rychnov nad Kněžnou–Boskovice: Albert, s. 43–78.
- Bernatzik Ed. (Hrsg.), 1917, *Das österreichische Nationalitätenrecht*. (=Sonder-Abdruck aus des Verfassers österreichischen Verfassungsgesetzen), Wien: Manz.
- Burger H. [H.], 1995, *Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867–1918*, Wien: Akad. Wiss. (=Studien zur Geschichte des österreichischen Monarchie 26).
- Burger H. [H.], 1996, *Sprachgerechtigkeit als Problem der Bürokratie. Der Fall Nürschan*, [in:] I. Ślawiński und J. P. Strelka (Hrsg.), *Viribus Unitis. Österreichs Wissenschaft und Kultur im Ausland. Impulse und Wechselwirkungen. Festschrift für Bernhard Stillefried aus Anlaß seines 70. Geburtstags*, Bern–Berlin–Wien: Peter Lang, s. 77–89.

- Bůžek V., 1993, *Zum tschechisch-deutschen Bilinguismus in den böhmischen und österreichischen Ländern in der frühen Neuzeit*, „Österreichische Osthefte“ 35, s. 577–592.
- Com-RS., 1865, *Jahresbericht der Communal-Ober-Realschule in Pilsen 1869. Druhá zpráva obecní vyšší realní školy v Plzni za školní léta 1865/1866–1868/1869*, Plzeň.
- Částek Fr., 1865, *Chronik der Communal-Oberrealschule zu Pilsen*, [in:] *Erster Jahres-bericht Der Communal-Oberrealschule In Pilsen*, „Am Schlusse des Schuljahres“ 1865, s. 3–23.
- Částek Fr., 1888, *Dějiny c. k. českého státního vyššího reálného gymnasia v Plzni*, [in:] *Roční zpráva vyššího reálného gymnasia v Plzni 1888*, s. 3–32.
- Č-G., 1889–1891, *Zpráva c. k. české střední školy a c. k. české státní školy realné v Plzni*.
- Č-G., 1892–1905, *Výroční zpráva c. k. českého státního vyššího gymnasia v Plzni*.
- Č-G., 1906–1913, *Výroční zpráva c. k. českého vyššího gymnasia v Plzni*.
- Č-G., 1914–1916, *Výroční zpráva c. k. českého vyššího gymnasia s pobočkami reálně gymnasiijními v Plzni*.
- Č-G., 1917–1918, *Výroční zpráva c. k. českého vyššího gymnasia s oddělením reálně gymnasiijním v Plzni*, Plzeň.
- Č-RG., 1870–1882, *Roční zpráva vyššího realného gymnasia v Plzni*.
- Č-RG., 1883–1888, *Roční zpráva c. k. českého státního vyššího realného gymnasia v Plzni*, Plzeň.
- D-G., 1850–1868, *Jahresbericht des k. k. Gymnasiums zu Pilsen*.
- D-G., 1870–1874, *Programm des k. k. Gymnasiums zu Pilsen*.
- D-G., 1874–1889, *Programm des k. k. Obergymnasiums zu Pilsen in Böhmen*.
- D-G., 1890–1892, *Programm des k. k. deutschen Obergymnasiums zu Pilsen in Böhmen*.
- D-G., 1893–1924, *Jahresbericht des k. k. deutschen Staatsgymnasiums zu Pilsen (in Böhmen)*, Pilsen.
- Dlabač B. J., 1818, *Krátké vypsání českého království pro pouze českou školní mládež*, Praha: František Fetterle z Wildenbrunu.
- Drabek A. M., 1996, *Die Frage der Unterrichtssprache im Königreich Böhmen im Zeitalter der Aufklärung*, „Österreichische Osthefte“ 38, s. 329–355.
- Ficker A., 1873, *Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Aus Anlass der Weltausstellung 1873. I: Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens*, Wien: A. Hölder.

- Fischel A. von (Hrsg.), 1910, *Das österreichische Sprachenrecht*, Brünn: Friedrich Irrgang.
- Frommelt K., 1963, *Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen 1848–1859* (=Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie 1), Graz–Köln: Böhlau.
- Havránek J., 1996, *Das Prager Bildungswesen im Zeitalter nationaler und ethnischer Konflikte 1875 bis 1925*, [in:] G. Melinz und S. Zimmermann (Hrsg.), *Wien–Prag–Budapest: Blütezeit der Habsburgermetropolen; Urbanisierung, Kommunalpolitik, gesellschaftliche Konflikte (1867–1918)*, Wien: Promedia, s. 185–200.
- Hegner T., 1908, *Biostatické poměry v Plzni v roce 1905–1907* (= Zvláštní otisk z „Časopisu lékařův českých“ ročník 1908), Pilsen: nákladem vlastním.
- Hroch M., 1999, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost* (=Edice Kolumbus 148), Praha: Mladá fronta.
- Jelínek J., 1972, *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* (=Zprávy výzkumného ústavu pedagogického 11), 2. doplněné vyd., Praha: SPN.
- [Kausch J. J. R. von], 1794, *Ausführliche Nachrichten über Böhmen. Vom Verfasser der Nachrichten über Polen*. Grätz: Alois Tusch.
- Klika J., 1884, *Škola obecná v nejdůležitějších zákonech a nařízeních. Sbírka nejdůležitějších zákonů říšských a zemských, ustanovení ministerských a vynešení c. k. zemské rady školní u [sic!] věcech obecného školství, vydaných do m. června r. 1883, již ku prospěchu kandidátův učitelských a učitelů vůbec*, 2., valně rozmn. vyd. (=Bibliotéka paed. 102), Praha: Urbánek.
- Klika J., 1885, *Škola obecná. Obraz rozvoje našeho školství obecného v roce 1883 jak se jeví v ustanoveních zákonitých ve školské statistice a literatuře i ve spolkovém životě učitelstva československého* (=Bibliotéka paedagogická 110), Praha: Urbánek.
- Kopetzky M. [A. W.], 1834, *Uiber die günstigen Verhältnisse der k. Kreisstadt Pilsen im Königreiche Böhmen. Vermehrte Auflage*, Prag: J. Spurný.
- Kopta Fr., 1898, *Padesát let středního školství v Čechách. Statistický příspěvek k dějinám středního školství v Čechách za panování jeho veličenstva císaře a krále Františka Josefa I.*, [in:] *Dvacátá čtvrtá výroční zpráva c. k. real. a vyš. gymnasia státního ve král. věnném městě Novém Bydžově za školní rok 1897/1898*, s. 1–10.
- Kořálka J., 1996, *Češi v Habsburské říši a v Evropě 1815–1914: sociálně historické souvislosti vytváření novodobého národa a národnostní otázky v českých zemích*, Prague: Argo.

- Koschmal W., Nekula M., Rogall J. (red.), 2001, *Deutsche und Tschechen. Geschichte – Kultur – Politik* (Beck'sche Reihe 1414), München: C. H. Beck.
- Leeuwen-Turnovcová J. van, 2002, *Diglosní situace z hlediska genderu*, „Sociologický časopis / Czech Sociological Review” 38, č. 4, s. 457–482.
- Lingua e politica*, 1997, *La politica linguistica della duplice monarchia e la sua attualità. Sprache und Politik. Sprachpolitik der Donaumonarchie und ihre Aktualität. Atti del simposio. Akten des Symposiums, Istituto Italiano di Cultura, 31.5.1996. A cura di. Hrsg. von Umberto Rinaldi, Rosita Rindler-Schjerve, Michael Metzeltin, Vienna.*
- Mackey W. F., 1972, *A Typology of Bilingual Education*, [in:] J. A. Fishman (Hrsg.), *Advances in the Sociology of Language. Volume II. Selected Studies and Applications*, The Hague–Paris: Mouton, s. 413–432.
- Newerkla St. M., 1996, *Tschechischlehrbücher auf dem Gebiet des heutigen Österreich seit der Thronbesteigung Maria Theresias (1740) bis zum Ende der Vormärzzeit (1848)*. Wien.
- Newerkla St. M., 1998, *Diglossie im Schulwesen in Böhmen nach 1848*, „Acta Universitatis Purkynianae 35. Slavogermanica” VIII [Ústí nad Labem: UJEP], s. 167–199.
- Newerkla St. M., 1999a, *Intendierte und tatsächliche Sprachwirklichkeit in Böhmen. Diglossie im Schulwesen der böhmischen Kronländer 1740–1918*, Wien: WUV Universitätsverlag.
- Newerkla St. M., 1999b, *Počátky institucionalizované výuky češtiny v rakouské monarchii v druhé polovině 18. století*, [in:] V. Petrbock, R. Lunga, J. Tydlitát (red.), *Východočeská duchovní a slovesná kultura v 18. století* (=Sborník příspěvků ze sympozia konaného 27.–29. 5. 1999 v Rychnově nad Kněžnou), Boskovice: Albert, s. 122–149.
- Newerkla St. M., 2000, *Odvracená tvář habsburských jazykových zákonů v Čechách*, „Čeština doma a ve světě” VIII, č. 4, s. 233–253.
- Newerkla St. M., 2001, *Post factum nullum consilium – Die Sprachengesetzgebung in der Habsburgermonarchie und ihre Auswirkung auf die sprachliche Wirklichkeit an Böhmens Schulen am Beispiel Pilsen (1740–1918)*, „Österreichische Osthefte” XLIII, 2001, H. 3, s. 349–380.
- Newerkla St. M., 2002a, *Středoevropský jazykový areál a rakouská monarchie*, [in:] A. Krausová, M. Slezáková, Z. Svobodová (red.), *Setkání s češtinou. Sborník z konference »Setkání s češtinou«, konané v Praze 6.–7. září 2001*, Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, s. 72–87.
- Newerkla St. M., 2002b, *The seamy side of the Habsburgs liberal language policy: intended and factual reality of language use in Plzeň's educational*

system, [in:] R. Rindler-Schjerve (ed.), *Diglossia and Power: Language Policies and Practice in the 19th Century Habsburg Empire*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter [v tisku].

- Newerkla St. M., Gebeshuber G., Simon E., 2000, *F. Oswald. Theorie der Schule – Einführung in die Bildungssoziologie*, Wien: WUV–Verlag. [obzvl. s. 26–62, kapitoly: 2. »Bausteine und Lehrstücke« zur Geschichte der Universitäten und Hochschulen, 3.1. Aufklärungsbestrebungen und Staatsinteressen (1740–1848) a 3.2. Das Ringen um den Verfassungsstaat und um die Freiheit der Bildung im monarchistischen Vielvölkerstaat (1848–1918)].
- Slapnicka H., 1974, *Die Sprache des österreichischen Reichsgesetzblattes*, „Zeitschrift für Ostforschung” 23, s. 440–454.
- Stourzh G., 1985, *Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848–1918*, Wien: Akad. Wiss.
- Strakosch-Grassmann G., 1905, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*, Wien: A. Pichlers Witwe & Sohn.
- Šafránek J., 1897, *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1764–1895. Příspěvek k dějinám českého vyučování. Připojeny dvě mapy*, Praha: F. Kyték.
- Šafránek J., 1898, *Za českou osvětu. Obrázky z dějin českého školství středního*, Praha: J. Otto.
- Šafránek J., 1913, *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů. I. svazek r. 862–1848*. (=Novočeská bibliotéka 33/1 [vlastně 41/1] = Spisy musejní 175), Praha: Matice česká.
- Šafránek J., 1918, *Školy české. [...] II. svazek r. 1848–1913*. (=Novočeská bibliotéka 33/2 [vlastně 41/2] = Spisy musejní 183), Praha: Matice česká.
- Woerl L. (Hrsg.), [1911], *Illustrierter Führer durch Pilsen und Umgebung nebst Ausflügen in den nördlichen Böhmerwald (Eisenstein und Umgebung). Mit einem Plan der Stadt, einer Karte der Umgebung und 16 Abbildungen. IV. Auflage* (=Woerl's Reisehandbücher 59), Leipzig: Woerl's Reisebücher-Verlag.
- Wolf G., 1880, *Das Unterrichtswesen in Oesterreich unter Kaiser Joseph II*, Wien: Alfred Hölder.

Našla jsem hříba, nebo o změnách v češtině

V současné češtině jsme svědky toho, že dochází k záměně neživotnosti druhotnou životností (či naopak) v závislosti na sémantickém vztahu mezi původním obsahem neživotného/životného substantiva maskulina a životným/neživotným subjektem označeným týmž substantivem. Rozsah pronikání životných tvarů k podstatným jménům mužského rodu neživotného se neustále zvětšuje (viz příklady uváděné *Mluvnici češtiny*¹ jako *jezdec* živ. (na koni) – *jezdec* než. (v kartotéce); *obrněnec* živ. (‘bojovník v brnění’) – *obrněnec* než. (‘loď, vlak’); *korál, korála, koráli, korálové* (‘mořský živočich’); *korál, korálu, korály, korále* (‘vápnitá schránka korálů, ozdoba’).

V současné době je podle *Mluvnice češtiny 2* (1986, s. 311) a podle našich výzkumů možno vydělit několik významových skupin, kde se s tímto jevem setkáváme:

1. Nejrozšířenější skupinou je užívání jmen živočichů či pohádkových bytostí, popřípadě i bytostí lidských pouze v podobě tvarů mužského rodu životného (v množném čísle) pro označování cukrovinek a různých cukrářských výrobků (nedochází k vytvoření druhotných neživotných podob): takže dětem jsou dnes nabízeni jako pochutiny: *delfinci, papoušci, medvídci* (názvy želatinového želé s ovocnými příchutěmi), *indiáni, zdobení perníkoví zajičci, čerti, panáčci* ap.
2. Rovněž u názvů hraček (často užívaných v přeneseném významu), různých cen představujících živé bytosti používá čeština pouze životné tvary a jak upozorňuje *Mluvnice češtiny* (1986, s. 310 n.), „motivace životnými názvy je tak silná, že ani nedošlo k vytvoření

¹ *Mluvnice češtiny*, Academia, Praha 1986, díl 2., s. 310 n.

neživotných tvarů”. Jde především o akuzativ, dativ, lokál sg. a nominativ pl., např.: *Dřevění koníci a vyřezávaná hospodářská zvířata...* („Reflex” 2000, č. 47, duben); *Hadroví bubáci, papíroví čerti, civí na mě ze zdí a kradou mi spaní...* (píseň – Internet); *Po ukončení budou Bertici sečtení* („Pražská pětka” 2000, č. 5); *Mazlíčci na baterku reagují na čtyři druhy zvukových povelů* (hračka – pes – reklama); *Většího Otesánka už »hraje« americký student* (film *Otesánek*, „Blesk” 2001, 26.1.); *Otloukánci s nulou. V hokejovém Edenu se tančí* (otloukánci ‘hokejisté’, „Blesk” 2001, 5.2.).

Do této skupiny musíme přiřadit i název české filmové ceny – Český lev. Platí pro ni vše, co jsme řekli výše: nedošlo vůbec k vytvoření neživotných tvarů, životné tvary označují cenu i osobu, která je jejím držitelem, např.: *přinesl Českého lva* („Metro” 2001, 5.3.); *Jenže Českého lva nelze soudit podle více či méně povedených taškařin* („Metro” 2001, 8.3.); *Dosud nejzábavnější a nejsvižnější nejslavnější Čeští lvi* („Lidové noviny” 2001, 5.3.; dále LN); *Čeští lvi by mohli být skutečným měřítkem kvality* (LN 2001, 1.3.).

Stejně tak Zlatý slavík, např.: *Chcete vyhrát Zlatého slavíka?* („Digital revue” 2000, č. 9, září); *Zlatí slavíci si včera večer zatančili* („Mladá fronta Dnes” 2002, 2.2.; dále MFD). Zatímco České lvice ještě nemáme zachyceny, přechýlené podoby, Zlaté slavice již na stránkách našeho tisku najdeme.

K označení ceny bylo použito i slovo *pandulák* [sic!]: *Dámy a pánové, zlatého panduláka dostal...* („Týden” 2000, 3.8.), popřípadě jako cena festivalu byli předáváni *Perníkoví medvědi* (MFD 1998, 28.11.).

Jako hanlivé označení najdeme i životnou podobu substantiva *suchar* nebo *talent*: *Vy jste ale suchaři!* („Týden” 2002, 15.4.); *Jak se mají vychovávat talenti, když se pomalu nedostanou na led?* („Super” 2001, 5.5.).

3. U ostatních skupin se vyskytují životné tvary v diferenčních pádech – v akuzativu sg. a nominativu/vokativu pl., a to zpravidla vedle tvarů neživotných. Uvnitř této skupiny můžeme ještě rozlišit případy:

a) kdy se dvojtvary vyskytují v obou diferenčních pádech (sem patří především matematické názvy činitel, ukazatel... *sčítanec, menšenec a ledoborec, torpédoborec*). Mezi nejfrekventovanější patří substantivum *ukazatel*, vyskytující se jak v životné, tak neživotné podobě v nom. pl.: *hospodářské ukazatele jsou nepříznivé* (LN 2001, 13.5.), *ukazatelé* ('knihy') a *argumenty*... (tamtéž), dokonce v životné podobě v dativu: *jakých výsledků v tom kterém ukazatelovi dosáhly* (Internet);

b) kdy se dvojtvary vyskytují jen v jednom pádě: „Záleží zde na míře sémantické motivovanosti a na slohovém zabarvení, silný vliv má i analogie, často se jednotlivé činitele kříží” (*Mluvnice češtiny*... 1986, s. 311). Pak může nastat situace:

(ba) Kdy „v nom. pl. jsou tvary obojí, v akuzativu sg. jen tvary životné: *panák* ('obilí, dnes spíše o nápoji'), *panáček, maňásek, šilháček* ('loutky'), *jezdec* (v kartotéce); výrobky z ryb: *sled, slaneček, matjesy/matjesi, uzenáč, pečenáč, zavináč*; potraviny z živočichů: *hlemýžďi/ě*; názvy hub: *kozáky/ci, klouzky/ci, masáky/ci, poddoubníky/ci, choroše/ši*, ale jen: *hříby, hříbky, ryzce, smrže, pestrce* aj. V akuzativu sg. mají tato jména častěji podobu životnou s odstínem expresivity (*Mluvnice češtiny*... 1986, s. 311), např.: *že bych našla někdy superhoubu, se nepamatuju, ale na hříbka, kozáka nebo křemenáče narazím vždycky* („Xyntypa” 2000, září); *nedali si ani panáka* („Blesk” 2001, 12.2.); *Je to ten milý, otevřený typ, s kterým je mílo poklábosit, vypít panáka*... („Cinema” 1999, č. 4); *Získejte dalšího žolíka do hry* („Rokycanský deník”, roč. XI, č. 119); *Místo telenovely si pusťte psychowalkmana, který do vás začne hustit pulsy světla a zvuku* („Quo” 2001, č. 12).

Do této skupiny patří především substantivum *veterán* jako označení 'starého automobilu'. Vazba s původním substantivem označujícím 'vysloužilého vojáka' je stále ještě velmi silná, např.: *Nový klub (Škoda 110R klub) založený fandý klasického vetrána* (Internet); *Tento víkend se koná ve Strakonících každoroční sraz historických vozidel. Svého veterána sem přivezl předvést..* (MFD 2001, 10.5.); *Ale nevyklučuji, že si někdy později*

veterána pořídím (Internet); [...] *pečují o něj jako o veterána a přes zimu mají fiata v garáži* (MFD 2001, 2.5.); *Podle původního plánu měli být v této době všichni automobiloví veteráni přemístěni do prvního patra stodoly* (S. Singerová, *Muzeum začíná praskat ve švech* – Internet 15.5.2001); *Vyšperkovaní veteráni lákají zloděje* (MFD 2000, 17.6.); *Zámeckému parku totiž vévodili nablýskaní automobiloví veteráni* („Blesk” 2001, 7.5.); *Mezi vystavenými exponáty jsou zastoupeni i čeští veteráni* („Motor Journal” 2001, 2.4.); *Veteráni jsou konec konců muzeální kousky a musí se s nimi zacházet s náležitou pozorností* (*Veteráni na kolech*, Praha 1969, s. 141); *Autoveteráni* („Anonce”, č. 1775); *Veteráni na trhu chybějí* („Metro” 2000, 15.11.); *Cílem jejich projížďky byla Velká Bíteš, kde se veteráni vystavili na odiv veřejnosti* (MFD 2001, 28.5.); [...] *na zasekané dálnici se pomalu posunují unavení veteráni ušmudlaného 20. století* (Internet). Jen jediný doklad máme na tvar nom.pl. neživotný: *Veterány z jeho sbírky byly zpřístupněny veřejnosti* (LN 1999, 13.1.).

Ještě zajímavější je situace u slova *robot*. Jediný výskyt „živých robotů” máme doložen v Čapkově dramatu *RUR*, od té doby jde podle *Malé československé encyklopedie* o „název, kterým bývají označovány stroje s činností podobnou činnosti člověka, robot je automatické zařízení, mající schopnost reagovat na určité podněty ze svého okolí, a zároveň na toto okolí zpětně působit”. Přesto máme z 37 dokladů dvakrát doložen genitiv sg. jako u maskulin životných: *paže robota, podsystém orgánu robota*, ale i tvar podle vzoru „hrad”: *návrh stavebnicového robota* (Internet), jednou dativ s životnou koncovkou -ovi: *robotovi stačilo udělat řezy a 18krát životný nominativ plurálu: Na zajímavou podobu tohoto problému narazil před lety můj přítel Ivan, když psal knihu o robotice. Má se psát roboti, nebo roboty?* (MFD 2001, 6.4.); *Ovšem J.M. Troska a jeho první mechaničti roboti se ke čtenářům nedostávali* (Internet); *I další roboti slouží ke spokojenosti* („Zdraví” 2001, duben); *Již v roce 2000 by měli být vyvinuti váleční roboti, kteří by na bojištích nahradili lidi* (LN 2001, 8.3.); *Noví roboti poletí k dalším planetám* („Metro”

2002, 10.5.); *Roboti operatéri by měli v budoucnu běžně provádět některé operace* (LN 2001, 27.5.). Slouží nám také *kuchyňští roboti...* (Internet), ale také s viditelnými rozpaky: *kuchyňští roboty* (Internet), nebo *kuchyňské roboty* (LN 2001, 6.4.), *s několika prvními metry si hbitě poradily mechanické roboty* (Internet).

S největší pestrostí se setkáme u jména *Oskar/Oscar*. S dvojí podobou psaní je spojen název prestižní hollywoodské ceny, název pro jednu z českých mobilních sítí zní jen *Oskar*. Už ve 3. pádě se objevuje vliv životného skloňování: *ovládání ke každému Oskarovi, cesta k Oscarovi, od piva k Oskarovi*. Ve čtvrtém pádě v obou psaných tvarech převažuje životná podoba *Oskara/Oscara* (u podoby *Oscar* je jediná, u podoby *Oskar* se z 19 výskytů objevila životná podoba 16krát), v plurálu se vyskytují dvě podoby životné: *Oskaři/Oskarové* a jedna neživotná *Oskary*. Početně: *Oscar*: z 20 podob 16 životných a 4 neživotné, *Oskar*: z 28 podob 20 životných a 8 neživotných, např.: *byl nominován na Oscara* (MFD 2001, 11.5.); *dostali Oscara za režii* (MFD 2001, 22.3.); *Ti Oskaři jsou něco podobného* („Reflex“ 2001, č. 16); *Oskaři byli předáváni* („Květy“ 2001, č. 14); *Oskaři se budou rozdávat* („Reflex“ 2001, č. 141); *Co by byli Oskarové bez šilicího davu...* (MFD 2001, 31.3.); *Oscary mu daly injekci* (MFD 2001, 27.3.); *z takových filmů se nerodí ani Oskary* („Story“ 1998, 21.10.); *Oskary byly překvapením* („Metro“ 2002, 26.3.).

Nově proniká substantivum *model* jako označení pro manekýna (jakoby dotvořené k *modelka*, podobně jako byl *manekýn* k *manekýnka*): *Ty prý taky děláš modela?* („Rave“ 2001, č. 12).

Dvě substantiva patřící ke vzoru „soudce“ se mohou chovat jednak jako jména životná (pokud označují živé bytosti), jednak jako jména životná i neživotná, pokud označují věci. I u nich je tlak zživotnění poměrně silný. Jde o substantiva *průvodce* a *rádce*. S oběma označeními se setkáváme jako s označeními knih poskytujících důležité informace pro cestující, pro rodinu apod. I v tomto významu mívají tvary životné, např.: *Hlubší studium těchto textů odhalilo, že tyto knihy byly používány jako průvodci*

kontextem posvátných mystérií a duchovních praktik a s velkou pravděpodobností popisují autentické zážitky (S. Grof, *Smrt a umírání* – Internet); *Poprvé v češtině vycházejí nejobsáhlejší a nejpodrobnější průvodci britského nakladatelství Rough Guides* („Knihy“ 2001, květen); *pro obyčejného čtenáře se vydávaly spisy náboženského charakteru (ale také domácí rádci, příručky domácího lékařství)* (K. Handlová, *Dny evropského dědictví* – Internet).

(bb) Kdy „v nom. pl. bývá pouze tvar neživotný – pokud se ho vůbec užívá – v ak. sg. bývají zpravidla tvary životné, jejichž užití dodává spojení ráz víceméně hovorový, zpravidla expresivní“ (*Mluvnice češtiny...* 1986). Do této skupiny bych zařadila označování automobilů, k nimž většinou získáváme velmi vřelý vztah, mnohdy je pojmenováváme vlastními jmény, a tudíž se k nim chováme jako k členům rodiny, např.: *kulisáci postavili fiátka* („Metro“ 2001, 5.3.); *Je legrační sledovat, jak naleštěného trabíka veze na přívěsu třeba špičkový mercedes* („Květy“ 2001, č. 20); *chtěl přihlásit svého trabanta* („Blesk“ 2002, 14.2.); *Byl to docela tvrdý oříšek pro redakčního Peugeotu 405* (MFD 2002, 3.4.); *soutěže o Opela Astru* („Cinema“ 1999, č. 7); *dopřejte svému Opelovi* (MFD 2001, 10.3.); *pro Leona Cupera* (LN 2001, 12.5.); *MF Dnes postupně porovnála Renaulta Lagunu s benzinovým pohonem...* (Internet); *Na časové kontrole už svého Forda nenastartoval* (Internet); *Když nevíte coby, hrajte o Harleye v OBI* (MFD 2002, 21.3.) ap. životné skloňování názvů automobilů se týká převážně pouze 4. pádu sg., výjimku tvoří např. substantivum *žigulík*, které se vyskytuje v životném tvaru nejen v akuzativu sg., ale i v nom. pl.: *koupil žigulíka, stále se nejvíc prodávají žigulíci...* („Týden“ 2002, č. 13), podobně jako označení *Brouk*: *Brouci ve výhodě* („Blesk“ 2000, 15.12.). Naopak v lokálu sg. se např. jméno *Favorit* chová jako jméno neživotné: *protože ve Favoritu je motor uložen pod úhlem...* (Internet).

Stejně rozšířeným jako automobily se dnes stal mobil, rovněž ho považujeme za živou součást našeho života: *vytáhl diář, mobila a volal...* („Rave“ 2001, č. 12), [...] *a tak jsem si mobila*

koupila („Bravo” 2000, 16.10.); [...] *nechte si opravit Ericssona za 30 minut* (Internet), *mobila mi vytáhli z tašky v tramvaji* („Super” 2002, 16.5.).

Podoba akuzativu–genitivu proniká ke stále většímu počtu substantiv. Ať už jde o jména s dlouhou tradicí, např.: *Sokol: Po osmi lelech trvání Sokola a »přemístovacích« peripetiích bylo 28.2.1893 založeno Družstvo pro vystavění tělocvičny Sokola ve Střešovicích*; název článku ovšem zní: *115 let trvání TJ Sokol Střešovice* („Šestka” 2002, č. 5); *stříhat se na ježka: Špičková mezzosopranistka, která nepřekvapuje pouze extravagantním účesem »na ježka«* (LN 2001, 5.4.), nebo o nové označení: *Všechny babičky doporučují: nos teplé prádlo, řízky smaž na sádle, poříd' si Felixe!* (Felix ‘dlouhodobá investice u KB’; MFD 2001, 4.5.).

(bc) Kdy substantivum má jen tvary mužského rodu životného v obou diferenčních pádech (podle původního významu), i když označuje věci neživé:

- substantivum *obr* označuje 1. ‘pohádkovou bytost neobyčejné výšky a síly; člověka velmi vysoké a silné postavy’, 2. ‘jiného tvora n. věc neobyčejné velikosti’ a skloňuje se jako substiva životné, i když označuje věc: *Limonádoví obři čelí stagnaci* (‘společnosti vyrábějící nealkoholické nápoje’) („Hospodářské noviny” 2001, 19.4.); *Oceánští obři na vratkých nohách* (‘ropné plošiny’) („Hospodářské noviny” 2001, 30.3.). Podobně substantivum *gigant* (‘původně obrovitý syn Země, člověk mohutné postavy, člověk vynikajících duševních vlastností, génius’): *dával dohromady tým, který měl telekomunikačního giganta transformovat* („Xantypa” 2000, září); *Tabákoví giganti to už mají spočítané* („Týden” 2001, č. 11);
- hojně se této skutečnosti využívá v názvech novin a časopisů: *v článku, který vyšel v 11. čísle Ekonomu* („Ekonom” 2001, č. 14, 5.4.); *Příště v Pařanovi. Příští pokračování Pařana vyjde ve čtvrtek* (Pařan ‘rubrika v novinách’ – „Právo” 2001, 5.4.); *Tučňáka dnes přinesla naše listonoška* („Tučňák” 2001, č. 4).

(bd) Kdy se životný tvar vyskytuje jen v akuzativu sg., v plurálu se výrazu většinou neužívá, protože jde:

- o název výrobku odvozený od podstatného jména životného: *Rok 1874 je základním datem novodobé historie Velkopopovického Kozla* (Internet); *dostával také lahvový Gambrinus, tmavého Kozla...* („České noviny” 2002, 4.3.); *návrat Radegasta* (‘druh piva’) *na Radhošť* (Internet); *Štamgastova óda na Démona* (‘druh piva’) (Internet); *Správní lidé dneška/pijí pouze Ježka/Pijí pivo z Jihlavy/nepoznají únavy* (Internet);
- o ustálené spojení užívané především v mluveném projevu (popř. o názvy některých obchodních domů): *Věřil jsem, že toho góla musíme dát* („Sportovní noviny” 2002, 4.5.); *Dohodli jsme se, že zkusí naplno kraula* (MFD 2001, 3.6.); *i když šest marek za pivo a za buřta je opravdu moc* („Blesk” 2001, 2.5.); *Policie pak během vyšetřování odhalila výtržníkovu »koničku«* („Blesk” 2001, 3.6.); *Dostal Mertlík od Zemana padáka?* („Blesk” 2001, 11.4.); *Nejslabší! Máte padáka!* (televizní pořad); [...] *sto korun, které utratí u Alberta* („Pražská pětka” 2001, č. 5);
- o označení krasobruslařských skoků: [...] *předvedli kombinaci čtverného a trojitého toeloopa, za což sklidili obrovský potlesk* (MFD 2001, 22.3.);
- o expresivní vyjádření: *Máte nějakého vzora?* (TV Prima); *nemám ani tucha* („Šťastný Jim” 2002, 25.3.), *mít vzteka* (tamtéž); *dámy si dají pečeného lilka* (tamtéž); *na palubu žlutého d'asa* (‘autobus žluté barvy’) („Blesk” 2001, 12.5.).

(be) Kdy se životný tvar vyskytuje v nominativu plurálu u jména patřícího mezi jména neživotná pro vyjádření osob mužského rodu životného: *Takoví protějšci by jim nejvíce vyhovovali* („Blesk” 2002, 15.4.)

4. Speciální situace nastává u jmen *bacil*, *mikrob* a *korál*, kde nejde o rozpor životnosti a neživotnosti v mluvnickém slova smyslu, ale o skutečný významový rozdíl: chápou-li se jako ‘označení živočichů’, vyskytují se v diferenčních pádech tvary životné (*bacila*, *ba-*

cili, koráli), chápou-li se jako ‘označení rostlin’, mají tvary neživotné (*bacil, bacily*), pokud jméno *korál* označuje ‘vápnicou schránku’, vyskytuje se rovněž v tvarech neživotných: *Při návštěvě kle-notnictví na první pohled ani neudeří do očí, že korály jsou vlastně koráli* („Týden” 2001, č. 15).

* * *

Jestliže název této stati bije příliš do očí, jak je vidět, jiné podobné tvary nás tolik netíží. A nemůžeme se ani divit. Jak dokazují některé starší doklady, přechody mezi životností a neživotností byly vždy hojné. Tak např. v Nerudových *Povídkách malostranských* můžeme číst, že „napjatí smyslové pozorují i nejdrobnější známky života”, jméno boha se objevuje jako název předmětu: *Válku mezi vládou a mudžáhidy Budhové* [sochy Budhů] *přestáli...* („Týden” 2001, č. 11), utvářejí se nová slova, bez konkrétního obsahu a životnost či neživotnost je jejich hlavním znakem. Např. rubrika „Poslední slovo” v „Lidových novinách” (14.3.2001) nesla nápis *Kulišáci*, ale v textu už toto slovo vystupovalo jako jméno neživotné: *Ty kulišáky pokaždé a záměrně zamlžovaly nějakou kulišárnu*. Ukazuje se tedy, že kategorie životnosti a neživotnosti, v mluvnicích celkem velmi přesně vymezená, se stává stále více stylistickým prostředkem a podléhá zcela jiným kritériím užití.

Marta GIBAS
Opole

Klóstnia jako gatunek mowy (na materiale polskim i czeskim)

Klóstnia nie jest zjawiskiem społecznym czy językowym, którego lubimy być świadkami czy – co gorsza – uczestnikami. Lepiej czujemy się, gdy mamy do czynienia z dyskusją, debatą czy po prostu rozmową. Jednak jest to zjawisko niemal codzienne i nieuniknione, w dodatku słabo zdefiniowane. Pojawia się więc pytanie: czym jest *klóstnia*? Czy jest to sposób komunikowania się, czy raczej przerwanie komunikacji międzyludzkiej? Jaki związek istnieje między *klóstnią* a dyskusją, debatą czy rozmową? Kiedy dyskusja czy rozmowa staje się *klóstnią*? Jakie jest miejsce *klótni* wśród innych gatunków mowy?

Można założyć, że *klóstnia* jako zjawisko społeczne – stawiana również obok rozmowy czy dyskusji – jest specyficzną sytuacją komunikacyjną, w której ujawnia się konflikt personalny między interlokutorami. Poniżej zastanowimy się nad zjawiskiem językowym, występującym w tych sytuacjach społecznych. Do jego opisu wykorzystamy dialogi¹ polskie i czeskie, które zaliczane są – w rozumieniu potocznym – do gatunku mowy *klótni* (w języku polskim) i *hadki* (w języku czeskim), a które są wydobyte z polskich i czeskich zbiorów tekstów potocznych² oraz z tekstów zarejestrowanych przeze mnie z podsłuchu³.

¹ Terminem *dialog* nazywamy wymianę wypowiedzi, replik między co najmniej dwoma uczestnikami aktu komunikacyjnego.

² Materiał pochodzi z prac: Boniecka 1999; Żydek-Bednarczuk 1994 oraz Léblová 1999.

³ Dialogi polskie pochodzą z komunikacji między członkami trzypokoleniowej rodziny, nie mieszkającej razem. Jedną grupę stanowią *klótnie* między matką [B] a sy-

1. „Konfliktowa” komunikacja językowa

W językoznawczej literaturze naukowej pojawia się wiele charakterystyk konfliktu, np. J. Hlasová uważa konflikt za „specyficzną formę kontaktu” (Hlasová 1991, s. 256–257). Wyróżnia ona dwa typy konfliktu werbalnego: konflikt językowy, słowny oraz konflikt rzeczowy. Konflikt słowny wynika z różnic społecznych, socjalnych, kulturowych, rasowych, znajomości kodów, znaczenia leksemów, metafor związków frazeologicznych etc. Konflikt rzeczowy zaś stanowi każda socjalna interakcja, której towarzyszy naruszenie stosunków panujących między jej uczestnikami (Hlasová 1991, s. 256–263).

Przeciwnie stanowisko zajmuje Jan Kořenský, dla którego konflikt komunikacyjny jest specyficznym rodzajem szumów, tzw. „szumami w kontaktach między interlokutorami”. Uważa on, że konflikt jest przeszkodą w kontaktach między ludźmi (Kořenský 1994, s. 241–242). Jeszcze inna czeska badaczka, Olga Müllerová, stwierdza, że konflikt to „różne aspekty, przejawy i różna intensywność przeciwstawnych kontaktów między ludźmi”, to znak niezgodności między partnerami dialogu (Müllerová 1991, s. 247). Dzięki tym różnorodnym spojrzeniom na konflikt można określić przyczyny jego powstawania. W przypadku konfliktu językowego bezpośrednimi jego przyczynami są:

- różna identyfikacja tego, o czym mowa, różna referencja danego słowa;
- częste zamiany słów o podobnym znaczeniu (lub ich połączeń) w wyniku silnych zakłóceń w kanale komunikacyjnym;
- użycia homonimów lub wyrazów wieloznacznych;
- odmienna interpretacja funkcji komunikacyjnej replik (za Léblová 1999, s. 7., por. też Müllerová 1988, s. 249–261).

Natomiast bezpośrednimi przyczynami konfliktu rzeczowego stają się różnice zdań między interlokutorami oraz treści dialogu (np.

walka o temat). Ponadto dla każdego uczestnika konfliktu przyczynami mogą być takie czynniki psychosocjologiczne, jak:

- wzajemne interakcje (związane ze stosunkami między interlokutorami, ich pozycją społeczną);
- emocje (związanych z osobniczymi cechami jednostek, ich temperamentu, chwilowego nastroju);
- formy działań mownych (np. przerywanie monologu);
- sposoby werbalizacji poglądów przez partnerów wymiany (intonacja, siła głosu, zabarwienie głosu etc.);
- różnice społeczne, socjalne, kulturowe, rasowe;
- nieznajomość kodów (por. Léblová 1999, s. 7; Hlasová 1991, s. 256–263).

Stopień ujawnienia konfliktu zależy od przyczyny jego powstania, cech osobniczych partnerów, składowych sytuacji komunikacyjnej (komunikacja oficjalna/nieoficjalna, równorzędność/nierównorzędność interlokutorów, przestrzeń publiczna/prywatna itd.). Czynniki te decydują o tym, czy konflikt pozostanie ujawniony (np. w kontaktach instytucjonalnych, w komunikacji oficjalnej, kiedy między partnerami panuje stosunek nadrzędno-podrzędny), będzie ujawniony częściowo (np. kiedy komunikacja odbywa się w miejscu publicznym) lub czy pozostanie nieujawniony (np. jeżeli interlokutorzy poruszają się w przestrzeni komunikacji nieoficjalnej, a stosunki między nimi są rodzinne).

Konfliktowość sytuacji komunikacyjnej ujawniają różne sygnały werbalne i niewerbalne, które możemy podzielić na: dźwiękowe, prozodyczne, leksykalne i syntaktyczne. Niekontrolowane emocje interlokutorów – jak np. podniesiony głos, podwyższony ton wypowiedzi, jękanie się – ujawniają zazwyczaj sygnały dźwiękowe. Spójrzmy na poniższe przykłady:

M chyba już wiesz ↑!?!⁴

nem [O], drugą między matką [M] a córką [C]. Materiał został zebrany z podsluchu. Bezpośrednio w czasie trwania nagrania partnerzy dialogu nie mieli świadomości rejestrowania ich wypowiedzi, dzięki czemu wymiana replik była spontaniczna. W tekstach zastosowano uproszczony zapis fonetyczny.

⁴ Zastosowane w tekstach symbole oznaczają: ↓ – kadencję, ↑ – antykadencję, ! – podniesiony głos, krzyk, ? – modulacja wątpliwości, | – pauza krótka w wypowiedzi, || – pauza długa, ... – zawieszony głos.

C nie mam pewności↓||
M a właściwie to mogłabyś posiedzieć w domu↓!
C ||
Ds ale prosím tebe nevy... [přerušena O]
O plus jídlo↓
Ds neřvi ↓ | laskavě neřvi ↓ | laskavě neřvi ↓

Sygnały prozodyczne wskazują nie tylko na emocje towarzyszące wypowiedziom, ale również służą uwydatnieniu tych elementów wypowiedzi, które nadawcy wydają się najistotniejsze, np. zmiana akcentu wyrazowego i zdaniowego pozwala na podkreślenie ważnych dla nadawcy słów czy wyrażenie swego nastawienia, intencji:

C i właśnie dlatego | dlatego proszę cię znormalniej↓
M no | to się dowiedziałam
Ds no jo? no jo? [ironické zabarvení]
O sto korun? | tak nekecej↓

Poziom nasycenia komunikatów negatywnymi emocjami i stopień utraty kontroli nad nimi wyrażony stosowaniem wyrazów o wysokim nacechowaniu emocjonalnym (wyrażającymi emocje negatywne), użycie agumetatywów, przejście na kod pierwotny (u osób, których pierwszym kodem była gwara, choć na co dzień posługują się językiem ogólnopolskim) ukazują także sygnały leksykalne. Spójrzmy na poniższe fragmenty.

A Się masz Tomek!
B Kurwa! Gdzie do cholery byłeś?
M Te buciory mnie wkurzają. Słyszysz? Złoszczą mnie te buty, kiedy tak leżą na środku przedpokoju!
Z [milczy]
M Czy ty, kurwa, jesteś głuchy?!
Z Okay! okej, jak przyjdę, to posprzątam.
M Akurat! No już to widzę! Zawsze tak pierniczysz i gównie z tego!
O ale já myslím nebo ↑ | do náký ↑ | kde | balej ↑ | kde balej ↑ | ven ↓ || takle to zabalit tedy ↑ |
M no jo: no↓ | jo: ↓ | a kde ven? ↓ [ironicky]
O prdele tedyž [pohrdavě]

Sygnały syntaktyczne takie jak: stosowanie wykrzykników, użycie pytań retorycznych, duża ilość partykuł typu *alež*, *nieprawdaž*, *vid'*, przewaga krótkich replik, modyfikacja neutralnych struktur składniowych (częste elipsy), dominacja zdań współrzędnie złożonych przeciwstawnych, głównie ze spójnikiem *ale*, wyrażają strategię stosowaną przez interlokutorów oraz poczucie bezsilności (szczególnie wykrzykniki) nadawcy. Ukazują to poniższe przykłady:

M no popatrz a ja myślałam że zmęczyła cię rozmowa ze mną↓
C nie ironizuj | dobrze?↑
M a tak cie prosiłam ↓ | przecież nie musicie tyle siedzieć↓
C alež mamó?
M ile razy mam ci mówić żebyś w tym bałaganie zrobił porządek? | to już trwa dwa dni a
S przecież sprzątam!
M jak ty to můžeš vědět?↓ [položeno O]
Ds nech toho bejt táto?
O ale nemůžou ho sehnat?
Ds ale seženou?
Z jo ↓ | já jenom říkám ↑ | že těch hadic by muselo bejt víc ↓ | musel by na tom bejt | nákej rám↑
O abys tam měl třeba já nevím náký procento vody ↓ | vid' ↑ | který se promění↓

Dopełnieniu sygnałów werbalnych lub ich zastąpieniu (szczególnie przy konflikcie ujawnionym częściowo) służą sygnały pozawerbalne: mimika (wyrażanie zdziwienia, oburzenia, złości), gestykulacja (grożenie, wskazywanie, wytykanie, załamywanie dłoni, wzruszanie ramionami; zwykle bardziej dynamiczna niż przy wypowiedziach neutralnych) czy postawa ciała (zdecydowana, zwykle ekspansywna, często z tendencją do dominacji, górowania nad partnerem np. stawanie nad siedzącym), np.:

P co tu przy akwarium robicie?!
M bo on mnie uderzył [pokazuje ręką na kolegę]
R a on mnie też!
E to wsiadłaś w samochód? [z dużym zdziwieniem]
A no [przytakuje głową]

E tyś chyba chora! [wykrzykuje] mądra jesteś?!
 A no normalnie | chcieli podwieźć | to wsiadłam [wzruszając ramionami]
 A co to był za film? [wruszając ramionami]
 E evita
 A chujowy!
 E nie | był ciekawy! [z ostrym sprzeciwem]
 A był głupi | do kitu [kieruje kciuk do dołu]
 M te buciory mnie wkurzają || słyszysz? || złoszczą mnie te buty | kiedy tak leżą na środku przedpokoju!
 Z [milczy]
 M czy ty | kurwa | jesteś głuchy?! [stoi podparta rękami]
 T syniu! wszystkie dzieci piją rano mleko | a potem siłę...
 D a ja nie lubię [ze łzami w oczach]
 M zklidni se a ↑ | di si dělāt ven↓
 O że mi daś tentokrát za pravdu ↓ [obraci se na druhou dceru]

W zależności od rodzaju konfliktu poszczególne sygnały stają się bardziej wyraziste i pojawiają się z większą częstotliwością. Każdy z gatunków w specyficzny sposób charakteryzuje się wyborem i natężeniem poszczególnych sygnałów konfliktu, jednak na ich wystąpienie i nasilenie mają również wpływ wszystkie pozostałe składowe procesy komunikacyjnego oraz indywidualne i momentalne cechy partnerów dialogu.

Kłótnia przebiega według określonych schematów. Możliwych jest kilka wariantów początków i zakończeń kłótni oraz kilka strategii przyjmowanych przez partnerów w trakcie jej przebiegu. Początkiem kłótni może być neutralna wymiana zdań, powoli przeradzająca się w nią, np.:

M wychodzisz wieczorem?↑
 C prawdopodobnie?↑
 M chyba już wiesz?!↑
 C nie mam pewności ↓||
 M a właściwie to mogłabyś posiedzieć w domu?!
 C ||
 M ale wolisz wyjść↓
 C to ty powiedziałaś!↓

ewentualnie zdeformowana (konfliktowa) wymiana zdań o charakterze rzeczowym, przeistaczająca się w kłótnię, np.:

Z deszcz pada || weź parasol [podaje żonie parasolkę]
 M nie potrzebuje go [odkłada na bok]
 Z nie potrzebujesz go?! Cała przemokniesz do suchej nitki!
 M tak bardzo nie pada || nie wezmę go || wiesz, że nie lubię z nim chodzić
 Z wiesz | że będzie lepiej | jak go zabierzesz [życzliwie]
 M chcesz mnie wkurzyć z samego rana?!
 Z cholera jasna | czy ty zawsze musisz postawić na swoje?! jesteś uparty jak osioł!
 M dziwisz się?

oraz kłótnia wzniecona w sposób bezpośredni, od pierwszego wypowiedzenia, np.:

O dyť to je taková hovadina ↓ | takle bych to položil ↑ | pěkně bych to vobložil ↑ | teď bych to dal
 B k tomu takle ↑ | parádně ↑ | viš ↑ | takle ↓ [předvádí balení dárku; řečeno hlasitě, podrážděně]

Zakończenia kłótni również mogą przybierać różne warianty. Są to:

a) uzyskanie celu zamierzonego przez nadawcę, np.:

M no to powiesz mi gdzie mi schowałeś to sitko↑
 C [wyciągając sitko] o proszę↓ właśnie tu je specjalnie przed tobą schowałam || proszę | i po co te nerwy↑

b) odwołanie nadawcy od zamierzonego celu np.:

M więc wrócisz wcześniej? ↑
 C nie wiem nawet czy wyjdę!↓ [stwierdzenie z lekkim uśmiechem]

c) nieuzyskanie przez żadnego z partnerów zadowalających efektów komunikacji, np.:

M ty zawsze znajdziesz jakieś wytłumaczenie↓
 C a ty jakąś dziurę?↑

d) uzyskanie porozumienia między partnerami, jak w przykładzie:

O no tydle absorbéry některý se nemusej ↓ | ale musí se tam dát ↑ | kapalina ↓ | nezamrzajici↓
 Ds vid'↑

Z a ted' je problém ↓jestli se to vyplatí ↓| protože třeba když je barák ↑| zrovna ty kolektory↑ ta účinnost ↑| prostě není to úplně tak jako jednoduchý↓

Podczas kłótni partnerzy przyjmują strategię ofensywną (zarówno w wypadku inicjatora konfliktu, jak i osoby pierwotnie atakowanej), np.:

C cześć mamó↑
M wiesz która godzina?↑
C trzecia trzydzieści↓
M co ty robisz o tej godzinie?↑
C oglądam↑
M co o tej porze?↑
C spokojnie↓| sapporo↓
M zgłupiałaś do reszty?↑
C odeśpie jutro↓
M jesteś sama?↑
C tak↓
M ale pewnie nie długo?↑
C ide zaczyna się druga seria↓
P otdaj mi go!
B nie || on jest | Patrysza | poczebny [kiwnął głową]
P nie, bo to mój! mój ulupiony [łapiąc kolegę za rękę]
B nie bende się z tobo bawić [staje obok i podpira się pod boki]
P bendziesz!
B nie bende i nie zażenie się z tobo!
P ozenis ozenis [szarpiąc chłopca za koszulę]

lub pasywną – przyjmowaną zwykle przez osobę pierwotnie atakowaną, np.:

M Magda! || zrób w końcu ty masę, bo bym chciała zrobić te... no... chciałabym dokończyć
S mamó | zaraz zrobię | nie pali się
M dziecko | ja nie będę cię prosić pięć razy | masz teraz to zrobić i to już ja czekam! [powiedziane ze złością]
S no zaraz | Jezuuu!!!
M słuchaj | twoim obowiązkiem jest pomóc matce chyba | nie?
S mamó, później zrobię, przecież...
M o! || no widzisz, no! || z tobą to tak całe życie [kiwając głową] || weź się za robotę | bo więcej nie będę powtarzać!

Podczas kłótni dochodzi do wymiany ról między partnerami, a także do zmiany ich postaw. Kiedy obaj partnerzy przyjmują postawę pasywną, może dojść do wygaśnięcia dialogu, np.:

M te buciory mnie wkurzają || słyszysz? || złoszczą mnie te buty | kiedy tak leżą na środku przedpokoju!
Z [milczy]
M czy ty | kurwa | jesteś głuchy?! [stoi podparta rękami]
Z [mąż podniósł buty i odrzucił na bok]
M co ty sobie w ogóle wyobrażasz?! || nie potrafisz ułożyć butów na |
Z aha! znowu się zaczyna ta sama śpiewka
M ty idziesz, a ja znowu w kierat. Co to ja jestem wół roboczy?
Z okay! okej || jak przyjdę | to posprzątam
M akurat! || no już to widzę! || zawsze tak pierniczysz i gównó z tego!

2. Kłótnia jako akt mowy

Przyjmując, że kłótnia to zjawisko komunikacji dialogowej, która jest werbalną realizacją konfliktu, można założyć, że prototypem kłótni jest rozmowa, która zasadza się na kontakcie werbalnym i ma miejsce w komunikacji oficjalnej i nieoficjalnej (Sarnowski 1999, s. 18).

W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka *rozmowa* jest definiowana jako „wzajemna wymiana myśli za pomocą słów” (*Słownik języka polskiego...* 1978–1981, t. II, s. 103). Natomiast A. Wierzbicka określa *rozmowę* jako następujący akt mowy:

„mówię: ...
mówię to bo chcę żebyśmy mówili różne rzeczy jeden do drugiego
sądzę że i ty chcesz żebyśmy mówili różne rzeczy jeden do drugiego” (Wierzbicka 1983, s. 131).

Gatunki działań mownych związane – nawet w rozumieniu potocznym – z rozmową to: dyskusja, spór, kłótnia. Stopień zbieżności między tymi gatunkami mowy zależy od wielu czynników, m.in. od rodzaju komunikacji (oficjalna/nieoficjalna), intencji nadawcy i odbiorcy, relacji między interlokutorami i ich wiedzy o świecie i sobie wzajemnie, emocjonalnego nacechowania wypowiedzi itd. Z językoznawczego punktu widzenia łatwo dostrzegalne są zbieżności i ró-

żnice między poszczególnymi gatunkami mowy zawarte w eksplikacjach A. Wierzbickiej:

ROZMOWA

„mówię: ...
mówię to bo chcę żebyśmy mówili różne rzeczy jeden do drugiego
sądzę że i ty chcesz żebyśmy mówili różne rzeczy jeden do drugiego” (Wierzbicka 1983, s. 131).

DYSKUSJA

„sądzę że ty myślisz o Z co innego niż ja
mówię: ...
mówię to bo chcę żeby każdy z nas powiedział co tym
myśli (i dlaczego)
sądzę że i ty chcesz żeby każdy z nas powiedział co tym
myśli i dlaczego
sądzę że mówiąc to moglibyśmy spowodować że będziemy
myśleć to samo
chciałbym żebyśmy myśleli to samo” (Wierzbicka 1983, s. 131).

SPÓR

„wiem że ty myślisz o Z co innego niż ja
sądzę że ty myślisz źle
mówię:
mówię to bo chcę żebyś myślał tak samo” (Wierzbicka 1983, s. 131).

KŁÓTNIA

„wiem że ty myślisz o Z co innego niż ja
mówię: ty myślisz źle
mówię to bo chcę żebyś powiedział że mówiłeś źle” (Wierzbicka 1983, s. 131).

Uwzględniając powyższe akty mowy oraz rozważania na ten temat M. Sarnowskiego (1999), możemy powiedzieć, że:

- rozmowa może ulegać deformacjom w kierunku innych gatunków komunikacji, takich jak: dyskusja, spór, kłótnia;
- kłótnia w przeciwieństwie do sporu zakłada wyraźną intencjonalność wypowiedzi przynajmniej jednego z interlokutorów (Sarnowski 1999, s. 22–25);

- kłótnia w przeciwieństwie do dyskusji nie ma na celu zmiany zdania jednego lub obu z interlokutorów, ale uzyskanie od partnera przyznania się do błędu.

Konflikt w zależności od swych „parametrów” może się przejawiać w różnych werbalnych i niewerbalnych działaniach człowieka. W zależności od wzrostu niekontrolowanych emocji negatywnych może on przyjmować różne formy zarówno werbalne, jak i niewerbalne. Za najostrejszą formę konfliktu werbalnego jest uważana awantura, która łatwo przeradza się w niewerbalny sposób wyrażania konfliktu – bójkę (forma przejściowa między rozmową potoczną a kłótnią).

Celem sporu jest przekonanie partnera o słuszności swoich racji, celem dyskusji – osiągnięcie porozumienia odnośnie omawianego tematu, celem kłótni zaś jest przyznanie się jednego z partnerów do pomyłki, przyznanie racji drugiemu partnerowi. W przypadku dyskusji i sporu cel wymiany odnosi się do jej przedmiotu (poglądów, zapatrywań interlokutorów), w kłótni cel odnosi się do podmiotu (jednego z interlokutorów). W związku z tym lokalizuję kłótnię w przestrzeni komunikacji negatywnej.

3. Struktura kłótni

Lokalizując kłótnię wśród gatunków dialogowych i przyjmując, że podstawowym gatunkiem potocznej komunikacji werbalnej jest rozmowa, można odnaleźć w tekście kłótni strukturę⁵, zbliżoną do struktury rozmowy. W dalszej części przywołamy te typy struktur rozmowy, które zostały zmodyfikowane w kłótni, egzemplifikując nasze wywody zgromadzonym materiałem (por. Żydek-Bednarczuk 1994, s. 17–18). Są to:

1. Struktury deskrypcyjne typu: *mówię, twierdzę, informuję*:

B no i co to teraz będą musieli mi wyrównać te emeryture?↑

⁵ Przez strukturę rozumiem zespół wyrażań, wypowiedzi, sygnałów budujących całość o skonkretyzowanym znaczeniu.

- O mama tyle razy ci mówiłem | że ci nie wyrównają | bo masz emerytury po dziadku ↓||
- M Vendo ↓| já ti ale něčo řeknu ↓| že↑ to honí totiž na body↓
- B von↑

2. Struktury inicjatywne typu: *proszę, nakazuję, domagam się, chwale, ganię, pozwalam, zabraniam*:

- C ależ mamó ↑| ja tylko chcę | żebyś mnie nie zagłaskiwała | przecież nie jestem dzieckiem↓
- M moim zawsze↓
- C oj| ty już dobrze wiesz o co chodzi↓
- M a ty jeszcze lepiej↓
- C i właśnie dlatego | dlatego proszę cię znormalniej↓
- M tat'ko | prosim tě: ↓| [zmirňuje intenzitu sporu]
- O a ne | ta doprava by byla za sto ↓
- Ds prosim tebe nevykládej ↓

3. Struktury wykazujące inwencję i wiedzę nadawcy: *porównuję, udo-wadniam, wnioskuję, wykazuję, oceniam*:

- M nie potrzebuje go [odkłada na bok]
- Z nie potrzebujesz go?! || cała przemokniesz do suchej nitki!
- M tak bardzo nie pada || nie wezmę go || wiesz | że nie lubię z nim chodzić
- Z wiesz | że będzie lepiej | jak go zabierzesz [życzliwie]
- M no ↓|voň je | každých půl roku↑
- O musí ↑| měl by dělat ty věci ↑| který sou u vás ↑|| trochu | jak se | říká kritický↓
- B no jo? || no jo?

4. Struktury negacyjne typu: *zaprzeczam, protestuję, nie zgadzam się, nie chcę, nie powiem*:

- E ja bym się bala | nie ryzykowałabym.
- A nie było tak ciemno.
- E nie ma mowy! || nigdy w życiu! [wzbraniając się]
- B von↑
- O ne | já vím že ne: ↓| to | musí vědět kdo | co má ↑| kdo co má?| a co si má dovolit?

5. Struktury argumentacyjne, np. wyliczenia, zdania podrzędnie złożone okolicznikowe przyczyny, przyzwolenia i warunku:

- B a ogłondacie te | no | rozmowy w toku?↑

- C nie | takie pierdoły nas nie interesują babciu↓
- B to taki ciekawy program żebyście widzieli jak łoni się tam wadzom przepraszają całują↓
- B teda nemužu | já nařikat↑
- O nemužu ↑| neřikám že by neměl | bejt šikovneji ↓| ale↑
- B ale je ↑| ale je slušnej ↑| když tam přídete ↑| pozdravíte ↑| pozdraví ↑| ze slušnosti ↑| sedněte si ↑| jak se cejtíte ↑| jak se vám vede ↑| sestři změřte pa-ni Nešněrový tlak ↑| udělejte ji kardiograf ↑| že jo ↓| prohlídne hezky do | půl těla ↑| já povídám že mě to tady pořád ↑|
- O babi ↓| ale některý tydlency věci sou zbytečný ↓| já vám to řeknu ↓

6. Struktury selekcyjne typu: *wybieram*:

- M Dominiš | a může ci zrobieť plátky z mlekem | co?
- D nie! || ja chcę... kanapki!

7. Struktury aluzyjno-ironiczne typu: *myślisz*:

- M wiecznie cię nie ma nawet nie możemy porozmawiać?!
- C przecież z tobą rozmawiam?!
- M ale jak chętnie?!
- Ds ale seženou↓
- O to je | zvláštní ↑| že se jim to eště nepovedlo↓
- Ds ale↓ [pochybovačný až ironický tón hlasu]

8. Struktury metatekstowe typu: *opowiadam, opisuję*:

- C powiesz mi w końcu o co ci chodzi ↓| aha i co za wy nie zamierzam zbierać za nikogo↓
- M pytam gdzie jest sitko?↑
- O jenže Vildo ↓| když to tady funguje pak ↑| celej den a todle ↑| tak se nezlob ↑| vono to propustí trochu vody↓
- Z jo ↓| já jenom říkám ↑| že těch hadic by muselo bejt víc ↓| musel by na tom bejt | ňákej rám↑

9. Struktury nakazująco-instrukcyjne typu: *zrób, powiedz*:

- M cześć! || idę do pracy!
- Z deszcz pada || weź parasol [podając żonie parasolkę]
- M zklidni se a ↑| di si dělat ven↓
- O že mi dáš tentokrát za pravdu↓ [obraci se na druhou dceru]
- Ds nedám ↑ nedám ↑ [proneseno s odmítavým smíchem]
- O pust' to ↓ [říká Dm a bere ji balíček z rukou]

Oprócz struktur typowych dla rozmowy w budowie tekstu kłótni można wyróżnić tzw. kroki, które uważam – za Żydek-Bednarczuk (1994, s. 60 i n.) – za elementarne składowe kłótni zbudowane z zachowań werbalnych i niewerbalnych (elementami kroku są również gesty, mimika i postawa ciała). Ich klasyfikację oprzemy na podstawie funkcji, którą pełnią w tekście, i ich znaczenia (por. Żydek-Bednarczuk 1994, s. 60–70; Boniecka 1999, s. 150, 173, 208–210). Są to:

1. Kroki inicjujące – są to kroki wprowadzające temat, wśród których można wyróżnić: formuły pozdrowień, zwroty adresatywne, incipity emocjonalne (typu: *kurde*), quasi-czasownikowe sygnały kontaktu (typu: *sluchaj*), spójniki jako sygnały pełniące funkcję konatywną, połączenie różnych incipitów (typu: *no, e, a, że, to, bo, no nie, prawda*);
2. Kroki sterujące i kierujące rozmową – ze względu na cel, jaki chce osiągnąć nadawca, używając tego kroku, możemy je podzielić na: określenia (np. sytuacji interlokutorów), wyjaśnienia, (np. niejasności dotyczących tematu), deklaracje (np. dążności do porozumienia), sugerowania (np. kierunku wymiany), potwierdzenia (np. swojej prawdomówności), przypomnienia (np. o relacji między interlokutorami), ponaglenia (np. do podjęcia decyzji), komentowanie (np. zachowania odbiorcy);
3. Kroki kontrolujące – możemy je podzielić na: upominanie, powątpiewanie (np. w szczerość intencji nadawcy), grożenie, przekonywanie, upewnianie, uzgadnianie;
4. Kroki reagujące, które dzielimy na: sygnały słowne: *no właśnie, pewnie, w porządku, fajnie*; powtórzenia; dopowiedzenia i uzupełnienia; odpowiedzi całkowite lub częściowe na pytanie bez kontynuacji (zamknięcie kwestii);
5. Kroki reaktywujące, wśród których wyróżniamy: podchwytyjące temat z kroku inicjującego: *ale, to jakoś, no ale, wobec tego, no wiesz, to*; rozwijające i kontynuujące temat; kroki zapowiadające zmianę tematu.

Elementem istotnym w strukturze kłótni (szczególnie, iż jest ona gatunkiem mowy będącym realizacją konfliktu osobowego) jest sta-

nowisko interlokutorów. Może ono wyrażać: przekonanie o słuszności swoich twierdzeń (*na pewno, mam rację, oczywiście*), przypuszczenie (*chyba, raczej, może*), wątpliwość (*wątpliwe, nie możliwe, nie prawdopodobne*), sprzeciw (*nie, no, ale, albo, czy tak*), następstwo czasowe (*teraz, potem, wcześniej*), następstwo przyczynowo-skutkowe (*z tego wynika*).

Sygnały wyrażone czynnikami pozajęzykowymi (Żydek-Bednarczuk 1994, s. 87–98; Boniecka 1999, s. 204); dopełniają i/lub zastępują komunikaty werbalne. W strukturze kłótni zauważamy takie elementy niewerbalne, jak: mowa ciała (wyrażająca np. zdziwienie, obawę, niepewność, ponaglenie, irytację, pouczenie, groźbę, stanowczość), mimika, gestykulacja, pozycja ciała (np. siedząca/stojąca; statyczna/dynamiczna), czas i przestrzeń (np. problemy z kanałem komunikacyjnym, konieczność lapidarnego wypowiedzania się), urwania, przerywania, mówienie równoległe (szerzej patrz: Żydek-Bednarczuk 1994, s. 87–98).

Dla pełnego zobrazowania zmienności w przebiegu kłótni przytoczę dialog, w którym występują wszystkie kroki, oraz ich związek z dynamicznością tekstu. Układ, typ kroków, opis struktury językowej oraz ich funkcji w dialogu pozwalają ustalić, które czynniki językowe mają wpływ na dynamiczność tekstu, a które są objawami konfliktu i w jaki sposób kształtują jego przebieg w kłótni. Oto wspomniany przykład dialogu:

M	wychodzisz wieczorem?↑
C	jeszcze nie wiem↓
M	a przyjdzie ktoś do ciebie?↑
C	nie mam pojęcia ↓ a co masz dla mnie jakieś zajęcie?↑
M	nie?↑
C	to dlaczego mnie tak wypytujesz?↑
M	już wypytujesz chciałabym wiedzieć↑
C:	tak ↓ ale przecież wiesz że z nami zwykle nic nie wiadomo↓
M	aha ↑ ale ty ze mną tak mało rozmawiasz↓
C	chyba żartujesz! ↑ rodzice moich koleżanek nie wiedzą jednej trzeciej tego co wy↓
M	ale o wszystko muszę cię wypytować↓
C	no nie przesadzaj przecież nie mogę mówić ci o czymś zanim sama się o tym dowiem↓

M ale jak nie zapytam to nic mi nie powiesz↑
 C a nie wydaje ci się | że traktujesz mnie jak przedszkolaka ↑| o wszystko wy-
 pytujesz | jakbyś chciała mnie kontrolować↑
 M dobrze ↓| więc już się słowem nie odezwę | skoro uważasz | że cię kontrolu-
 je | tylko żebyś potem nie mówiła | że nikt się tobą nie interesuje↓
 C ależ mamo ↑| ja tylko chcę| żebyś mnie nie zagłaskiwała | przecież nie
 jestem dzieckiem↓
 M moim zawsze↓
 C oj| ty już dobrze wiesz o co chodzi↓
 M a ty jeszcze lepiej↑
 C i właśnie dlatego| dlatego proszę cię znormalniej↓
 M no| to się dowiedziałam↑
 C to nie tak ↓| wolałabym tylko żebyś | żebyś się tak nie przejmowała↓
 M powiedz raczej nie wtrącała ↓| bo to nie moja sprawa↓
 C ty już wiesz najlepiej i przestań wyolbrzymiać↓
 M ja wyolbrzymiam?↑
 C dajmy temu spokój ↓| jesteś bardzo zdenerwowana↓
 M no popatrz a ja myślałam że zmęczyła cię rozmowa ze mną↑
 C nie ironizuj| dobrze?↑ [dzwonek telefonu]

W kłótni dominują struktury argumentacyjne, które mają na celu udowodnienie racji jednego z partnerów, a jednocześnie „podgrzewają konflikt”. Spójniki: *a, ale, przecież* rozpoczynające krok spajają go z poprzednim, a ponadto dynamizują wymianę i zapewniają płynność wymiany ról między partnerami.

W krokach inicjujących i reagujących najważniejszą rolę odgrywają operatory tekstowe, które otwierają pole informacyjne do wprowadzenia tematu, przygotowują partnerów do jego odbioru oraz „podgrzewają” atmosferę między nimi. Apostrofy służą przykuciu uwagi partnera i podkreślają podmiotowy charakter konfliktu. Dynamiczność tkwi w wymianie ról, a przede wszystkim w ekspresywnym ukazywaniu stanów emocjonalnych – w kłótni głównie negatywnych (tu: zdenerwowanie, irytacja, oburzenie). Wyznacznikami dynamiczności są wszystkie elementy językowe zamykające i otwierające każdy krok od inicjatyw po spójniki, partykuły, przysłówki i wykrzyknienia. Elementy modalne wskazują na intencję interlokutorów i również wpływają na stopień dynamiczności wymiany.

Kroki reaktywujące w kłótni nie tylko rozwijają temat wprowadzony w kroku inicjującym, ale także podgrzewają atmosferę między partnerami i podsycają konflikt. Operatory dookreślają stosunek nadawcy do omawianego tematu i personalnie do odbiorcy. Jeżeli temat zostaje rozwijany wzrasta liczba leksemów odmiennych: rzeczowników, czasowników, przymiotników i zaimków. Pole tematyczne jest rozbudowywane za pomocą słownictwa ogólnego i potocznego, im więcej relacji w tym polu, temat jest bardziej rozwinięty. Rozbudowa tematu możliwa jest tylko przy przyroście informacji, co ma miejsce przede wszystkim w krokach reaktywujących. Kroki inicjujące i reagujące mogą także rozwijać temat, ale czyni to tylko jeden z partnerów i raczej przypomina to monolog nie dialog.

* * *

Kłótnia nie musi się składać ze wszystkich rodzajów kroków, ponieważ temat zainicjowany nie musi być rozwijany, a kłótnia może zawierać jedynie kroki inicjujące i reagujące. Operatory tekstowe zaś użyte w tych krokach również będą warunkować dynamiczność i spójność tekstu. Ich funkcja nie ogranicza się jedynie do podziałów syntaktycznych, ale ma bardzo duże znaczenie semantyczne. Nadawca wyraża nimi swój stosunek do poruszanego tematu oraz do odbiorcy i jego zdania w tym względzie. W ten sposób dokonywana jest regulacja modalności wypowiedzi (nakazującej, zaprzeczającej, wątpiącej, wzmocnionej pewności). W kłótni operatory pełnią także funkcję „podgrzewaczy” i „ochładzaczy” sytuacji konfliktowej, są więc wielofunkcyjne, zwiększają dynamiczność i spójność tekstu oraz intencjonalność poszczególnych replik. Wszystkie powyższe wnioski dotyczą kłótni bez względu na to, czy była ona zjawiskiem języka polskiego czy czeskiego, dlatego można przyjąć, iż struktura *kłótni* czy *hadki* jest jednakowa (a co najmniej przystająca).

Literatura

- Białyszewski H., 1983, *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa.
 Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu – teoria i praktyka*, Lublin.

- Bosák C., Camutaliová I., 1967, *K výstavbě dialogu*, „Slovo a slovesnost” XXVIII, s. 237–245.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Hlasová J., 1991, *Konflikt jako forma kontaktu*, „Slovo a slovesnost” LII, s. 256–263.
- Hoffmannová J., Müllerová O., Zeman J., 1999, *Konversace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*, Praha.
- Hoffmannová J., 1994, *Teorie kontextualizace – vzájemné působení jazyka a neverbálních prostředků*, „Slovo a slovesnost” LV, s. 51–57.
- Kořenský J., 1994, *Osobnost, sociální role, komunikace, rozpor, konflikt*, „Slovo a slovesnost” LII, s. 241–246.
- Lébllová Z., 1999, *Konfliktní jednání v rodinné komunikaci a v jednom typu institucionální komunikaci*, Diplomová práce FF UK, Praha 1999.
- Müllerová O., 1991, *Dialog a konflikt*, „Slovo a slovesnost” LII, s. 247–256.
- Müllerová O., 1981, *K výstavbě dialogického textu*, „Slovo a slovesnost” XLII, s. 282–290.
- Müllerová O., *K tematické výstavbě nepřipravených mluvených dialogických projevů*, „Slovo a slovesnost” XXXVII, 1976, s. 308–316.
- Müllerová O., *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*, Praha 1994.
- Náprstková M., 1999, *Prosba, [w:] Komunikace a strukturní aspekty češtiny a jiných jazyků*, Praha, s. 31–36.
- Nęcki Z., 1986, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Sarnowski M., 1999, *Przestrzeń komunikacji negatywnej w języku polskim i rosyjskim. Klótnia jako specyficzna sytuacja komunikacji werbalnej*, Wrocław.
- Słownik języka polskiego*, 1978–1981, red. nauk. M. Szymczak, t. I–III, Warszawa.
- Żydek-Bednarczyk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

RECENZJE, OMÓWIENIA, NOTY

Libor Pavera, František Všeticka, *Lexikon literárních pojmů*, Nakladatelství Olomouc, Olomouc 2002, 422 s.

Lexikon literárních pojmů ukazuje pozitivní výsledek spolupráce dvou literárně-vědných osobností – zkušených literárních badatelů s všestrannými zájmy. Pavera i Všeticka prozrazují nejen erudovanost literárněvědnou. Neopomněli ani pojmy lingvistické z těch disciplín, jejichž poznatky bývají využívány při analýzách literárních děl. Zřejmě je jejich zájem o dějiny umění, kultury a folklóru, cizí jim není ani problematika filozofická. Z iniciál příjmení (*p* = Pavera, *v* = Všeticka) pod hesly můžeme usoudit, že rozložení práce na tvorbu výkladů většiny hesel v *Lexikonu* odpovídá vědecko-pedagogickému zaměření obou autorů (Pavera působí na Slezské univerzitě v Opavě, Všeticka působil řadu let na Univerzitě F. Palackého v Olomouci; v *Lexikonu* o práci obou literárních vědců informuje *Poznámka o autorech* na s. 422).

Paverovo jméno je známé především ze studií o starší české literatuře, o době barokní (viz např. recenzi A. Zurové¹) a o osobnostech věnujících se této problematice. Připravil i několik edicí staročeských památek a vydání teoretických prací významných literárních historiků a teoretiků (o tom např. v recenzi I. Kolářové²). Šifru *p* tedy najdeme např. pod hesly *renesance*, *humanismus*, *reformace* (s. 300–301), *husitská literatura* (s. 139–140), *kurtoazní literatura* (s. 195), *legenda* (s. 199–201), *letopisy* (s. 202), *kramářská píseň* (s. 191), *hymnus* (s. 139–140), *koleda* (s. 174–175), ale také pod hesly *bajka* (s. 39), *balada* (s. 40–42), tj. pod výklady literárních epoch, žánrů a žánrových forem souvisejících především se starší literaturou. Paverovy vědecké zkušenosti se odrážejí mj. ve vysvětlení *baroka* (s. 45–47), barokních *homilií* a *kázání* (s. 137, s. 168–170). Zpracoval také vysvětlení některých obecných pojmů, např. *literární směr* (s. 206), *literární věda* (s. 206–208), *literární škola* (s. 206), *styl* (s. 339) apod., výklady o literárních druzích *lyrika* (s. 216), *epika* (s. 98–100), *drama* (s. 84 n.), o heslech pojmenovávajících většinu tropů (*hyperbola*, s. 141; *metafora*, s. 223–224; *metonymie*, s. 226) a stylistických a rétorických figur (např. *asyndeton*, s. 34; *litotes*, s. 211; *paralelismus*, s. 266; *pleonasmus*, s. 277). Pavera věnoval pozornost také termínům pojmenovávajícím jevy hláskové instrumentace (*eufonie*, s. 106) i lingvistickým pojmům, bez nichž se rozbor textu literárních děl často neobejde: *an-*

¹ A. Zura, *Libor Pavera, Od středověku k romantismu. Úvahy o starší literatuře*, „Bohemistika” 2001, č. 3, s. 246–249.

² I. Kolářová, *Josef Vašica. Pokus o portrét*, „Bohemistika” 2002, č. 1, s. 51–54.

tonyma (s. 28), *synonymie* (s. 344–345), *polysémie* (s. 283), *argot* (s. 31); *anakolut* (s. 22), *parenteze* (s. 267) aj.

Jméno Všetického je spojeno především se studii i monografiemi o struktuře literárních děl i o významných osobnostech české literatury (Václav Říha, Josef Štefan Kubín, Jakub Arbes). Šifra v se objevuje pod obecnými pojmy vztahujícími se ke všem žánrům: *motiv* (s. 204–206), *leitmotiv* (s. 201), *kompoziční výstavba* (s. 182–183). Na konkrétních příkladech ukazuje uplatnění *kompozičních principů* (s. 180–182), např. *parallelismu*, *kontrastivnosti*, *repetičního principu*, ale také *principu barevného* (s. 182) a *barevné symboliky* (s. 44) v uměleckém textu. V hesle *kapitola* (s. 164–166) dokumentuje, jak např. kapitoly *klíčové*, *kulminační*, *digresivní*, *rámující*, *paralelní* aj. mohou naplňovat kompoziční principy ve struktuře literárního díla. Zřejmá je zejména erudovanost Všetického v principech kompoziční výstavby dramatu. Vysvětluje nejen pojetí různých typů divadelních her (*lidová hra*, s. 203; *konverzační hra*, s. 189–200), složky struktury klasického dramatu (*expozice*, *kolize*, *krize*, *peripetie*, *katastrofa*), ale i méně známé kompoziční momenty, mezi které patří např. *kuklení*, založené na převlecích a záměnách postav dramatu (s. 194), i *zarámování* (vztah mezi začátkem a koncem díla) a jeho druhy (např. *zarámování anticipační*, *citátové*, *epistolární*, *temporální* aj., s. 375–376). Jako odborník na strukturu básnického textu se Všetického projevuje při vysvětlování básnických forem známějších (*kancóna*, s. 164; *sonet*, s. 329–331; *rondel*, s. 309) i méně známých, typických např. pro poezii japonskou (*tanka*, s. 349), arabskou (*kasída*, s. 167). V *Lexikonu* se Všetického zabýval i formami hudebními, srov. např. hesla *alba* (s. 14), *blues* (s. 53) aj.

Pro *Lexikon literárních pojmů* je typické, že formami jednoho literárního žánru se někdy zabývají oba autoři; je pravděpodobné, že si je „rozdělili“ především podle své specializace na různá období literární historie. Např. heslo *román* zpracoval Všetického, stejně jako *budovatelský román* (s. 54–56), *pikareskní román* (s. 274–275), zatímco hesla *biografický román* (s. 52), *gotický román* (s. 127–128), *iniciační román* (s. 147–148) vysvětluje Pavera. O různých typech veršů píše Všetického (např. *blankvers*, s. 52; *daktylotrochej*, s. 70), kdežto o *bezrozměrném verši* (s. 48) a *oktosylabu* (s. 255–256) pojednává Pavera. Jak již bylo řečeno, o kompozičních principech dramatu píše Všetického, zatímco samotné heslo *drama* (s. 84) a některé jeho žánrové formy (*ligurické*, *lyrické*, *knižní*, *středověké* apod., s. 84–89) zpracoval Pavera.

Výběr pojmů v *Lexikonu* je široký. Všeestranné vědecké zaměření umožnilo Paverovi a Všetickovi zařadit do něj i pojmy z lingvistiky, především ze stylistiky. V publikaci najdeme nejen výklady o stylistických a řečnických figurách, ale např. stručné výklady o stylových oblastech (*publicistika*, s. 296), některých slohových postupech (*popis*, s. 284). Z lexikologie jsou zde vysvětleny nejen již zmiňované termíny postihující významové vztahy ve slovní zásobě (*synonyma*, *antonyma*, *polysémie*), opomenuta nejsou např. *přísluví* (s. 294). V *Lexikonu* se setkáváme i s termíny méně známými, např. *agnorize* – scéna poznání v dramatu (s. 21), *auto sacramental* – dramatický útvar jednoaktový náboženského obsahu (s. 34), *cimélie* – vzácné psané

a tištěné památky (s. 61), *dubia* – místa v lit. textu budící pochybnosti (s. 89), *écriture* – tvůrčí psaní (s. 92) aj. Méně obvyklý termín *gynokritika* je v *Lexikonu* vysvětlen jako synonymum dnes velmi „populární“ *feministické kritiky* (s. 129).

Způsob zpracování a uspořádání hesel vysvětlují autoři v *Úvodu* (s. 5–6): po názvu hesla, vytištěném hůlkovým písmem (v některých případech uváděného s dubletně používaným termínem nebo termíny, srov. např. *Časová píseň* – viz *Historická píseň*; *Černý román* – viz *Gotický román*, s. 67), je v závorce vysvětlena jeho etymologie. Následuje výklad smyslu hesla. Po této základní části objasňují autoři u některých pojmů proměny jejich chápání v čase, popř. různé interpretace jednoho pojmu různými osobnostmi. U řady hesel, především u tropů, stylistických figur, pojmů z versologie, nechybějí ukázky konkrétních literárních textů. U některých, zejména méně známých hesel, je připojeno vysvětlení, že jde např. o útvar typický pro literaturu konkrétního národa (srov. heslo *tanka*), pro konkrétního autora (Všetického vysvětluje, že *romaneto* je typické především pro tvorbu J. Arbesa, vyskytuje se i u L. Klímy, s. 308). Souvislost jednotlivých pojmů je vyjádřena odkazy se značkou *. V hesle *biografie* (s. 51) jsou odkazy na latinský ekvivalent **vita* a na žánrové formy **memoáry*, **biografický román*. U *kompoziční výstavby* je odkaz na **sytetovou osnovu*. Za většinou hesel je připojen seznam odborné literatury. Kompozice výkladu hesla v *Lexikonu* umožní jak důkladné poznání problematiky literárním vědcům, studentům zpracovávajícím diplomové a seminární práce, tak základní orientaci v literárních pojmech pro zájemce o literaturu z řad laické veřejnosti, popř. i pro studenty středních škol, kteří hledají základní vysvětlení (definici) příslušného termínu.

Po důkladném pročtení *Lexikonu literárních pojmů* se nabízí i kritická připomínka týkající se uspořádání hesel. Je pravda, že jejich abecední řazení umožňuje rychlou orientaci, odkazy pomocí značky * umožní čtenáři přiřadit k sobě pojmy, které spolu významově souvisejí (srov. o heslech *biografie*, *kompoziční princip*). Není však zcela jednotné vyřešeno uspořádání pojmu významově nadřazeného a pojmů jemu významově podřazených, např. *románu* a jeho jednotlivých druhů, druhů *dramatu*, různých typů *kapitol* v prozaickém textu apod. Heslo *kapitola* je vysvětleno na s. 164–166 a v jeho rámci jsou objasněny i všechny typy kapitol (viz výše), tj. těm již nejsou věnována zvláštní hesla. Podobně Všetického postupuje např. u již zmiňovaného *zarámování*. Heslo *drama* je zpracováno na s. 84 a bezprostředně za ním následují na s. 84–89 hesla *drama epické*, *drama knižní*, *drama liturgické*, *drama lyrické*, *drama středověké*, *drama veršované*. Takové přiřazení pojmů významově podřazených k pojmu významově nadřazenému a zachování jejich souvislosti umožňuje i slovosled v příslušných pojmenováních: substantivum *drama* stojí na prvním místě, je tedy základem pro abecední řazení, adjektivní přívlastky *epické*, *knižní* aj. rozlišující různé druhy dramatu stojí až za ním. Zcela jinak postupovali autoři u *románu*. Toto heslo je zpracováno na s. 306–307, na jiných místech se setkáme s pojmy *biografický román* (s. 52), *budovatelský román* (s. 54–55), *divčí román* (s. 81–82), *dobrodružný román* (s. 82), *gotický román* (s. 127–128), *iniciační román* (s. 147–148), *pikareskní román* (s. 274–275), *výchovný román* (s. 373) apod. Tato situace mohla být možná vyřešena

právě obráceným slovosledem substantiva *román* a adjektivního přívlastku: hesla *román biografický*, *román budovatelský* atd. by v abecedním řazení následovala hned po *románu*, popř. v textu hesla *román* odkazy značkou * na **román biografický*, **román budovatelský* atd. Na různých místech v *Lexikonu* jsou také situovány např. výklady o různých druzích veršů (srov. výše *bezrozměrný verš*, *blankvers*, *daktylotrochej*, *oktosylab* aj.), aniž by na něm byl odkaz pomocí značky * v textu hesla *verš* (s. 369). Takové uspořádání může ztížit orientaci čtenáře, ačkoliv má k dispozici na s. 382–398 *Věcný rejstřík* se všemi termíny, s nimiž se v *Lexikonu* setká, a na s. 399–421 jmenný rejstřík, obsahující jména všech osobností, které jsou v *Lexikonu* citovány.

Tato výhrada však nesnižuje vědeckou úroveň nového *Lexikonu literárních pojmů*. Jeho vydání znamená velký přínos pro odborníky zaměřené na literární teorii, kritiku i historii, pro zájemce z řad lingvistů zejména při jazykové analýze literárních textů, pro studenty filologických oborů i učitele základních a středních škol, popř. pro maturanty. Odborné kvality *Lexikonu literárních pojmů* zajisté přispívají i srozumitelné formulaci a vysoká stylizační úroveň výkladů jednotlivých hesel.

Ivana Kolářová, Brno

Marie Sobotková, *Studie z české a polské literatury. Pět století v historii česko-polských literárních souvislostí*, Univerzita Palackého, Olomouc 2002, 301 s.

Literární historička Marie Sobotková se v samém závěru loňského roku připomněla širší badatelské obci, zvláště slavisticky orientované, knihou nazvanou *Studie z české a polské literatury* s podtitulem *Pět století v historii česko-polských literárních souvislostí*. Shrnula do ní ve výběru své stati z rozmezí pětadvaceti let. Všechny prošly pečlivou revizí a tam, kde to bylo účelné, stylistickou i věcnou korekturou.

Dotýkají se literaturní kultury v časovém rozsahu pěti století (od renesance do současnosti), z hlediska prostorového se pak nejvíce týkají literatur dvou sousedících slovanských národů – české a polské, avšak badatelka přihlíží rovněž k jiným evropským literaturám a překlenuje tak možnou parciálnost a areálovost. Jde o výběr zdařilý, neboť na jedné straně ukazuje vzájemnou propojenost a reciproční kontaktáže mezi českým a polským literárním prostředím a obapolnou recepci a na straně druhé postihuje rozdílnou dynamiku obou literatur. Evoluční proměny v české a v polské literatuře, sledované ve studiích Sobotkové na jednotlivých jevech v textech, ale i na příkladech již vyhraněných a vnitřně celistvých literárních obdobích, proudů a skupin, se v širším časovém záběru pěti století ukazují být daleko zřetelnější, profilovanější a čitelnější, než kdyby byly sledovány v literárních celcích časově i prostorově užších.

Ač na jedné straně jde až o minuciózní sondy do známějšího i zcela neznámého literárního materiálu, o sondy, které na první pohled mohou působit staticky, na straně druhé je výsledný obraz neustále dáván do pohybu: propojením materiálově podložených analýz s pasážemi obecného dosahu, které jednotlivinu zasazují do širšího kontextu a literární proces nahlízejí v širokém komplexu filozofie literárních dějin. Badatelce se tak daří zobecňovat získané poznatky a vřazovat je do širších souvislostí slovanských literatur. Přispívá tím nejen bohemistickému a polonistickému bádání, ale obecněji slavistickým literárněvědným disciplínám. Tato pozitiva lze vztáhnout stejně na její stati literárněhistorické, tak i pedagogicko-didaktické a informační (zvláště oddíl VI. – *Zakreszanie dydaktycznych: kształcenie polonistów w środowisku czeskim*).

Metodologicky je Marie Sobotková poučena na olomoucké filologické škole rozboru literárního díla, započaté v tomto moravském badatelském centru stále podnětným Oldřichem Králíkem, ale jejími studii zároveň probleskují prvky strukturalistického rozboru, sémiotického přístupu, recepční estetiky i metody antropologické, navzájem tu scelené komparativním nazíráním problémů. Nejlépe tento názor potvrzují její odvolávky na sekundární literaturu jmenovaných literárněvědných směrů a ucelených badatelských škol v poznámkách ke studiím (s. 253–279); konečně takové metodologické směřování bylo možno zachytit již v její předcházející knize *Autor, text, adresát v českých, polských a slovenských memoárech 17. století* (1996). Badatelka však při analýzách neustává pouze na textech literárních, ale všímá si podnětně rovněž ostatních druhů umění. Zvláště se zaměřila na film a zdařile interpretuje intersémiotické přepisy některých vybraných textů klasické i novější polské literatury do filmové podoby; ve statích sleduje funkčnost a smysl intersémiotických přepisů typu literatura – film – tak je tomu např. ve studii analyzující filmový přepis Mickiewiczových *Dziadł* u Tadeusze Konwického. Nevyhýbá se konečně ani nejnovějším trendům ve sféře mediálních technologií (uplatňovaných v oblasti česko-polských kulturních vztahů, např. ve stati *Internet jako środek nowoczesnego kształcenia polonistów w środowisku czeskim*), ani problematice rozvoje bohemistických studií v Polsku a polonistických studií v českých zemích, zejména pak v olomouckém polonistickém centru, které po několik let sama pomáhá budovat a spoluvytváří (*Uwagi o nauczaniu filologii polskiej jako obcej (FPJO) na polonistyce w Olomuńcu*). I tyto pragmatické otázky souvisejí s budováním česko-polských mostů v oblasti literatury a literární vědy a svědčí o badatelčině systematickém a soustavném promýšlení otázek budoucího směřování české polonistiky, která má letitou a slavnou tradici, již nelze opouštět: naopak bude to v 21. století právě návrat k tradici a budování nových vizí a utopií, které mohou překonat současnou strnulou fázi – fázi zahleděnosti do přítomna. Pěstování kultu současnosti by vedlo pouze do slepé uličky: poukazují na to perspektivové i všichni ti, kdo se obírají megatrendy pro 21. století.

Marie Sobotková studie ve své knize uspořádala podle chronologického klíče, proto spolu s badatelkou postupujeme od interpretací literárních textů z období rene-

sance přes baroko, osvícenství a klasickou literaturu 19. století až po živou současnost (M. Kundera, B. Hrabal, J. Škvorecký – T. Różewicz, W. Szymborska, Cz. Miłosz aj.). Vedle časové posloupnosti uplatnila Sobotková ještě doplňující členění tematické, které má oprávnění hlavně tam, kde se hned několik statí věnuje jednomu monografickému problému, jak je tomu v případě studií o enšpíglovských příbězích (IV. oddíl – *Příběhy o Enšpíglu v české, polské a ruské literatuře XVII.–XIX. století*) nebo v případě studií o recepci polských klasiků v českém kulturním prostředí (kupř. *Juliusz Słowacki w środowisku czeskim, Recepcje Sienkiewiczowa románu »Quo vadis« v českém prostředí, Z historii i współczesności recepcji dzieł Henryka Sienkiewicza w środowisku czeskim* aj.).

Jako badatelka bytostně spjatá s Olomoucí a jejím kulturním životem usiluje Sobotková podat rovněž výklad tradic, z nichž se mohl současný kulturní život napájet a vyživovat. V prvním oddíle své knihy (*Obraz Moravy v českých a polských textech 16.–18. století*) porovnává, jak Olomouc pociťovali a literárně ztvárnili dva významní představitelé české humanistické literatury: Šimon Ennius Klatovský a Bartoloměj Paprocký z Hlohol a Paprocké Vůle, jinde rozebírá polský pramen k moravským dějinám roku 1650 (*Diariusz polskiego szlachtyce Stanisława Oświęcima*) nebo interpretuje cestovní deník osvěcenského přírodovědce, geologa, kněze a cestovatele Stanislava Staszice. Starší české literatuře věnovala pozornost rovněž ve druhém oddíle (*Misto Bartoloměje Paprockého z Hlohol a Paprocké Vůle v české literatuře*), v němž pojednala nejen o dění v této oblasti (edice, badatelské posuny, nové knižní monografie a studie apod.), ale rovněž o dvorním básníkovi a heraldikovi Štěpána Báthoryho a autorovi početných heraldicko-genealogických spisů Bartoloměji Paprockém; ten badatelce představuje centrum a východisko výzkumu česko-polských literárních vztahů na přelomu 16. a 17. století. Zvláště cenné je zjištění Sobotkové o překladech a recepci největšího polského renesančního básníka Jana Kochanowského u nás; svými výzkumy rukopisných fondů olomoucké vědecké knihovny Sobotková zjistila, že mezi prvními překladateli části jeho frašek stál právě Paprocký.

Jinou oblastí, již Sobotková věnovala náležitou pozornost, je literární kultura druhé poloviny 18. století, kdy baroko se již jako stylová formace vyžívá a nastupuje osvícenství a klasicismus. Sem patří její materiálově cenné studie o Hugo Kořátovi nebo o polské účasti na českém literárním vývoji v sedmdesátých a osmdesátých letech 18. století. Sobotková je si dobře vědoma, že literatura je proces kontinuální a že jeden styl nekončí určitou chvílí, nýbrž povlovně. Hledá proto přechodová pásma a ke složitému úkolu si vybírá vhodné autory, kteří většinou stáli na hranici dvou kulturněhistorických celků, resp. stylových formací. Hledání tranzitivních zón je zvláště cenné v době přechodu baroka v osvícenství a klasicismus, neboť tato etapa byla v českých literárních dějinách dlouho zanedbávána, na rozdíl např. od obrození, které si u nás našlo hned několik vykladačů.

Olomoucké badatelce Marii Sobotkové se v knize *Studie z české a polské literatury* podařilo překročit monokulturní zkoumání jednotlivých literárních a obecněji

kulturních jevů a inspirativně vykročit směrem ke komparativnímu uchopení problémů. Nehledá a nenachází ve vývoji obou literárních kultur pouze paralely a analogie – tranzitivní zóny bez napětí a bez dobrodružství, ale zjišťuje a trpělivě vysvětluje rovněž zpřetrhaná pouta a vztahy. Zdánlivou parcialitu vymezených problémů ve studiích jí pomáhá překonat široký časový a prostorový rámec, do něhož své výzkumy zasadila; běží o široký rámec daný v zásadě badatelčiným dvojdomým odborným školením (bohemistka a polonistka), které se v řadě statí ukázalo jako oprávněné, smysluplné a ve výsledcích hodnotné.

Libor Pavera, Opava

Neil Bermel, *Register Variation and Language Standards in Czech*, Lincom Europa, München 2000, 132 s.

Praca Neila Bermela dotyczy odmian języka czeskiego. Każdy użytkownik tego języka oraz każdy bohemista zdaje sobie sprawę z jego rozbudowanej wariantowości, gdzie można wyróżnić w zasadzie trzy podstawowe odmiany, nazwane w języku czeskim: *spisovná čeština*, *hovorová čeština* i *obecná čeština*. Bermel zajmuje się w swojej pracy tymi właśnie wariantami, dzieląc je odpowiednio na *standard Czech* (*spisovná čeština*) i *common Czech* (*obecná čeština*). Słusznie zauważa iż wariant SC (*standard Czech*) ma charakter bardziej prestiżowy, o długiej tradycji literackiej, jest elitarny, jest językiem nauki. Tworzy łącznie z językiem „hovorowym”, w ujęciu Bermela jest to wariant CC (*common Czech*), jeden system fonologiczny. Natomiast zasady gramatyczne, którymi posługuje się CC, są w większości respektowane także przez formy używane w SC.

Autor, opisując reguły rządzące poszczególnymi odmianami języka, przedstawia model, któremu podlega oficjalny język pisany. Model oparty na zarejestrowanych elementach, będących wynikiem pewnego stopnia oficjalności, jest używany przede wszystkim do opisu tekstów, czyli występuje jako swego rodzaju metajęzyk. Autor nie ogranicza się jednak tylko do tej analizy, definiuje także warianty form języka, które go opisują.

W szczególności sposób w kręgu zainteresowań N. Bermela pozostaje zjawisko diglosji, której poświęca jeden z podrozdziałów. Przedstawia on definicję zaproponowaną przez Charles’a Fergusona (1959, repr. 1972, *Diglossia*), następnie odnosi ją do specyfiki języka czeskiego, nazywając go językiem quasi-diglosyjnym. Wydziela w nim wariant standardowy, który nie może poszczycić się popularnością rodzimych użytkowników, a także interdialekty, które nie są powszechnie używane i w żadnym razie nie mogą być traktowane jako przykład prestiżowej komunikacji, jako jakikolwiek wariant języka standardowego.

Neil Bermel przebadął w swoim niezwykle sumiennym studium ok. 30 tys. przykładów wyrazów skodyfikowanych w korpusie języka czeskiego, który umożliwił Autorowi sprawdzenie wariantywności języka w tak problematycznych dziedzinach, jakimi są np. dialogi w tekstach beletrystycznych.

Tradycyjne cechy języka zostały określone jako „należące do” albo „zdefiniowane”. Cechy te zostały opisane jako przeciwstawienie funkcji, pełnionych przez nie, oraz ich frekwencji względem immanentnych własności tych przykładów. Wynikiem tej analizy jest hipoteza o reewolucji poprzednich opracowań o dwu dominujących wariantach języka czeskiego, a następnie skontrastowanie ich w badaniach nad diglosją, a w końcowej fazie kodyfikacja zmian także w innych społecznościach językowych.

Najwięcej miejsca poświęca Autor związkom pojawiającym się między formami standardowymi i niestandardowymi, zwłaszcza różnicom między „codziennym” zapisem a ustaloną konwencją. Bermel tworzy próbki alfanumeryczne, które np. przedstawiają cztery typy możliwych głosek w mówieniu i pisowni. Zestawienia Autora obejmują także różnice zarówno fonetyczne, jak i morfologiczne pomiędzy SC a CC (np. w SC: *řízl, nesl*, a w CC: *říznul, nes*), jak również różnice syntaktyczne i leksykalne. Wreszcie Autor przedstawia także paradygmaty odmian dla języka „pospolitego” (CC) i standardowego (SC). Generalnie oba warianty języka czeskiego są przez Autora analizowane pod względem cech fonetycznych, morfologicznych, syntaktycznych i leksykalnych.

Neil Bermel bada wariantywność języka w oparciu o określone teksty: profile użyć, będące przedmiotem opisu, są definiowane na podstawie fragmentów twórczości I. Klímy, L. Procházkowej i P. Kohouta. Teksty te dostarczają Autorowi studium mnóstwo informacji na temat poszczególnych cech języka, które szereguje nie tylko według poszczególnych typów cech, ale także ich frekwencji, np. w twórczości Klímy głoska [i:] jest realizowana w trzech pozycjach: *mlíko* 11,8%, *velký auto* 6,1%, *velkýho* 4,6%.

Praca stanowi wyjątkowo wnikliwe i szczegółowe studium dotyczące języka czeskiego. Przedstawione analizy Autor ilustruje szeregiem wykresów, zestawień itd. Praca oparta jest o rzeczową i obszerną bibliografię, co pozwala sądzić, iż zarysowany problem wariantowości języka został przez Autora zbadany obiektywnie. W związku z powyższym praca warta jest polecenia wszystkim filologom jako szczegółowe i sumienne opracowanie zjawiska diglosji w oparciu o język czeski.

Autor, Neil Bermel, jest pracownikiem Katedry Języków Słowiańskich Uniwersytetu w Sheffield. Od dość dawna zajmuje się badaniem języków słowiańskich, przede wszystkim współczesnego języka czeskiego (jego struktury, zmian wewnątrzsystemowych i leksykalnych oraz grafii). Jest także autorem pracy *Context and the Lexicon in the Development of Russian Aspect* (1997), jak również tłumaczem beletrystyki czeskiej.

Anna Zura, Walbrzych

Hana Sodeyfi, Stefan Michael Newerkla, *Tschechisch. Faszination der Vielfalt. Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene mit Zeichnungen von Marie Gruscher-Mertl*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2002, 604 s. + CD-ROM

Viedeňská bohemistika má úctyhodně dlouhou tradici. V říjnu roku 2000 se na Viedeňské univerzitě konalo mezinárodní sympozium u příležitosti 225. výročí založení zdejší bohemistiky. Právě zde se v kuloárech účastníci této konference dozvěděli, že pracovníci pořádajícího Ústavu slavistiky Hana Sodeyfi a Stefan Michael Newerkla připravují pro své studenty novou učebnici českého jazyka. Tato učebnice vyšla koncem roku 2002 v nakladatelství Harrassowitz pod názvem *Tschechisch Faszination der Vielfalt. Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* a 21. ledna 2003 byla oficiálně představena veřejnosti v průběhu večera na Velvyslanectví České republiky ve Vídni, a to za účasti českého velvyslance Jiřího Gruši a oficiálních představitelů rakouské bohemistiky.

Učebnice je příkladem moderní jazykové učebnice pro vysokoškolské studenty. Z koncepce učebnice je patrné, že její autoři odmítají myšlenku, že výuka cizího jazyka má být pro studenty především zábavou a hrou, ale že naopak zastávají názor, že učení se cizímu jazyku, má-li být opravdu efektivní, je náročná a namáhavá práce a že student potřebuje odpovídajícím způsobem náročnou učebnici. A takovou ve spolupráci s Ústavem germanistiky Masarykovy univerzity v Brně i připravili.

Učebnice sestává z předmluvy, seznamu použitých zkratk, přehledu deklinace substantiv a adjektiv, přehledu konjugace sloves, úvodních poznámek o fonetice a fonologii českého jazyka, z 29 rozsáhlých lekcí, seznamu použité literatury, abecedního gramatického rejstříku, z českého a německého rejstříku slovních jednotek vyskytujících se v učebnici a z přiloženého CD-ROMu s cca šedesátiminutovou nahrávkou výslovnostních cvičení a dialogů.

Základní koncepce prezentování české gramatiky nepochybně pochází z osvědčeného staršího skriptu Hany Sodeyfi *Tschechisch*¹. Výklad české gramatiky v této učebnici zasluhuje hlubší pozornost. V několika posledních letech mezi českými bohemisty, věnujícími se výuce češtiny jako cizího jazyka, je veden spor o to, jak cizincům složitosti české gramatiky co možná nejefektivněji prezentovat. Ustálily se v podstatě dvě koncepce, a to tzv. horizontální a vertikální. Obě mají své přednosti i své nedostatky a zdá se, že pro cizince, jejichž mateřština nemá vyvinut pádový systém (například angličtina), je vhodnější koncepce horizontální a pro cizince, jejichž mateřština má v té či oné míře pádový systém vyvinutý (slovanské jazyky, ale třeba i němčina), je vhodnější koncepce vertikální.

¹ Sodeyfi Hana, *Tschechisch – Čeština*, Eigenverlag, Wien 1990, 230 s.

Při koncepci horizontální se studentům prezentují postupně jednotlivé pády, a to u všech deklinačních vzorů; při koncepci vertikální se prezentují jednotlivé deklinační vzory v celku.² Sodeyfi a Newerkla obě koncepce zdařile kombinují. Jak už bylo naznačeno, na úvod učebnice zařadili přehledné tabulky deklinačních a konjugačních vzorů, které v úvodních lekcích procvičují (uplatňují zde koncepci vertikální) a později se vracejí k jednotlivým pádům, při jejich výkladu se věnují i jejich sémantice (koncepce horizontální), vracejí se i k jednotlivým slovesným kategoriím. Tento postup jim umožňuje vracet se k již jednou probranému učivu, vhodně ho opakovat a procvičovat a i rozšiřovat o hlubší a detailnější poznatky. Stejný postup zvolila Sodeyfi i ve svém výše zmíněném skriptu a dodejme, že připomíná i koncepci, kterou zvolili i autoři učebnice *Tschechisch für Anfänger*³. Vídeňská učebnice dává za pravdu těm autorům, kteří i pro německy mluvící studenty preferují postup vertikální; z tohoto hlediska má i širší lingvodidaktický význam přesahující hranice Rakouska i Česka. Gramatické učivo je v učebnici podáváno přehledně, maximálně účelně a tak, aby jeho zvládnutí napomáhalo rozvoji komunikační kompetence studentů. Autoři volí v učebnici shodné vzory substantiv, adjektiv, zájmen i sloves s českými tradičními odbornými i školními gramatikami. Pro prezentaci českého slovesa se přidržují tradičního českého třídění sloves do pěti tříd, i když by možná bylo možné namítnout, že pro cizího zájemce o češtinu je vhodnější zvolit jiný způsob prezentace českého slovesa.⁴

Učebnice seznamuje studenty s bohatou slovní zásobou z nejrůznějších tematických oblastí. Autoři se až na výjimky v posledních kapitolách většinou omezují na slovní zásobu spisovného jazyka. Je třeba konstatovat, že lexikálních jednotek obsahuje učebnice opravdu velmi mnoho; to ale v žádném případě není na závadu této pomůcky, pouze to představuje jisté zvýšené nároky na studenty, a to bez ohledu na faktor času, který bude ovlivňovat práci s učebnicí. Tak například první lekce obsahuje 105 nových slov, druhá 98, čtvrtá 184 a 15. lekce 172 nových lexikálních jednotek. V této lekci navíc musí student zvládnout i tři stránky názvů zemí a států a tři stránky českých a německých místních jmen! Není divu, že se zde vyskytují i takové lexikální jednotky jako *senna* či *fulminantní*, z hlediska cizince učícího se česky jistě periferní.

² K tomu blíže viz Milan Hrdlička, *Cizí jazyk. Čeština*, nakladatelství ISV, Praha 2002 a Marie Hádková, *Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jakožto cizího jazyka*, [in:] Milada Čadská a kol., *K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka*, ÚJOP UK, Praha 1977, s. 44–55.

³ Jiří Hasil, Helena Hasilová, *Tschechisch für Anfänger mit Lösungsschlüssel und Kassette. Čeština pro německy mluvící začátečníky s klíčem ke cvičením a kazetou*, nakladatelství ISV, Praha 1995, 279 s. Srov. též Jiří Hasil, *Nový postup při výuce češtiny?*, [in:] Milada Čadská a kol., *K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka*, ÚJOP UK, Praha 1997, s. 56–60.

⁴ K tomu viz Jiří Hasil, *Několik poznámek ke klasifikaci a prezentaci českého slovesa*, [in:] *Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako o cizím jazyku*,

Každá lekce obsahuje slovníček, v němž je slovo uvedeno česky a německy. Ohebná slova jsou účelně doplněna o svou gramatickou charakteristiku, u sloves najdeme údaj o vidu, o konjugační třídě a o vazbě slovesa, event. i obtížnější tvary, navíc je uvedena i vidová dvojice. Substantiva jsou charakterizována i formou genitivu singuláru, rodem (zvláštní pozornost je věnována slovům, jejichž rod je v češtině odlišný od němčiny), deklinačním vzorem a event. i dalšími obtížnými tvary atd. Slovníčky jsou tedy zpracovány tak, aby uživatelům učebnice v maximální možné míře napomáhaly zvládnout nejen českou slovní zásobu, ale i složitost (či mnohost) její gramatiky. Student tu má být opravdu čím fascinován.

Na začátku každé lekce najdeme úvodní texty. Některé jsou z pera autorů učebnice, jiné jsou převzaté z českého tisku, z české literatury (Seifert, Suchý, Horníček, Svěrák, Werich...), další jsou ukázkami autentických českých textů populárně naučných a odborných (přepis přednášky vůdčí osobnosti současné vídeňské bohemistiky prof. J. Vintra o J. A. Komenském), v učebnici najdeme i ukázky z české e-mailové korespondence. Texty přináší informace nejen o českých realitách, ale i o česko-rakouských kulturních stycích a také přináší informace kupříkladu o tradicích vídeňské a rakouské bohemistiky a slavistiky či informují o možnostech studia bohemistiky v České republice (opomenuta je zde ale možnost studia kupř. na českých Letních školách slovanských studií nebo na Ústavu bohemistických studií v Praze). Převážná většina textů má ale charakter ryze spisovný (i ukázky soukromé e-mailové korespondence mladých lidí v podstatě nepřekračují rámec spisovnosti), bylo by možná vhodné zařadit do učebnice (aby ona fascinace mnohostí byla ještě větší) i texty nespisovné, obecně české, nářeční apod. V některých textech působí poněkud cizorodě skloňování německých místních jmen (např. *Jsmě na Příkopech – Grabenu; Medvědy můžeš vidět i ve Wiener Neustadt.*; *Na cestě do Kroměříže si můžeme prohlédnout i Dürnkrot na Moravském poli*; [...] *v tělocvičně české školy na Sebastianplatzu 3, ve III. vídeňském okrese*; [...] *v Bäckerstraße*), i když ve vídeňské češtině je to pravděpodobně jev pocíťovaný neutrálně. Naproti tomu v učebnici najdeme název vídeňského divadla Burgtheater přeložený do češtiny (*Hradní divadlo*), přestože se tento název v českém kulturním prostředí téměř nikdy nepočesťuje. V učebnici najdeme jen minimální počet jistých faktických či stylistických nepřesností (číšník nám v české restauraci nenabídne *svíčkovou s rýží* – svíčková se jí zásadně s knedlíkem – ani *povidlové tašky* – správně *taštičky*).

Každá lekce obsahuje i celou řadu nápaditých, účelných a praktických cvičení. Jejich zadání jsou převážně psána německy, až od 16. lekce se objevují i zadání česká. Zpočátku převládají cvičení v podstatě gramatická, postupně s rostoucí jazykovou kompetencí studentů narůstá i počet cvičení rozvíjejících mluvní dovednosti. Objevují se i cvičení doplňovací, transformační, stylizační, překladová a cvičení rozvíjející komunikační kompetenci studentů, a to v oblasti mluveného i psaného jazyka. Zvláště je třeba ocenit velké množství cvičení překladových (z němčiny do češtiny i z češtiny do němčiny). Je potěšitelné, že autoři učebnice si jsou vědomi jejich významu při výuce cizího jazyka, přestože moderní lingvodidaktika ve valné většině překlad ve

výuce zavrhuje. Právě četnost a různorodost cvičení patří spolu s prezentací gramatiky k největším přednostem učebnice.

Kamenem úrazu většiny učebnic češtiny jako cizího jazyka jsou dialogy. Jak známo, čeština v podstatě postrádá vrstvu spisovného mluveného hovorového jazyka, „salónní češtinu”. Ta se v průběhu historického vývoje uživatelů českého jazyka v české společnosti prostě „nestihla” vytvořit (zpočátku tuto roli plnila němčina, později tu nebyly společenské podmínky, v nichž by tato vrstva spisovného jazyka mohla vzniknout). To je historický fakt. Dnes je v celém českém jazykovém společenství v těchto situacích užíváno substandardních forem češtiny a převahu mezi nimi na celém území nabývá postupně (i když se to Moravanům příliš nelíbí) obecná čeština. Jak upozornil už Pavel Eisner⁵, cizinec, učící se česky, je vlastně nucen učit se jazyky dva: spisovný a nespisovný. Autor dialogů v učebnicích češtiny jako cizího jazyka z tohoto hlediska nemá vůbec jednoduchý úkol. Napsat ve spisovné češtině živý, přirozený, nestrojený dialog, jehož tématem jsou navíc učebnicová fakta, je úkol nesnadný, ba přímo neuskutečnitelný. A ani H. Sodeyfi a S. M. Newerklovi se nepodařilo tento úkol zvládnout beze zbytku. Řada dialogů v učebnici je umělých, nemluvných, formálních, v podstatě bezobsažných. Tato skutečnost vynikne zvláště při poslechu nahrávky na CD-ROMu. Navíc nahrávka působí amatérským dojmem. Neprofesionální mluvčí užívají „didaktizované” školské dikce, volí příliš pomalé tempo řeči (které by snad bylo pochopitelné v úvodních lekcích, v lekcích závěrečných je evidentně na závalu), které rozbíjí přirozený melodický průběh české věty, ozývají se různé rušivé pazvuky atd.

Zvláštní pozornosti si naopak zaslouží polygrafické zpracování učebnice. Vkusné nápadité a praktické desky, perfektní tisk, dokonalé výtvarné zpracování, účelné funkční ilustrace, využití barevného tisku a podtisku, názorné bezchybné a přehledné tabulky i kvalitní křídový papír slouží ke cti nakladateli i autorům. Je třeba též ocenit dokonale provedené korektury – v celém textu byly při zběžném pročtení učebnice zaznamenány pouze dva překlepy (*vegán* na s. 344 a *zájména* na s. 486)!

Vysokoškolská učebnice vídeňských autorů Hany Sodeyfi a Stefana Michaela Newerkly se, nehledě na výše uvedené kritické poznámky marginální povahy, řadí k vynikajícím učebním pomůckám pro výuku češtiny jako cizího jazyka; svými kvalitami si jistě vydobude čelné místo na trhu v Rakousku i v dalších německy mluvících zemích a nepochybně i v Česku. Jednoznačně lze konstatovat, že dělá čest svým

⁵ „Milujete češtinu spisovnou, či hovorovou? Jsou to jazyky dva, a do té míry dva, a nikoli jeden, že klidně můžete od francouzského jazykozpytce převzít poznatek, jež razil o rozdílu mezi spisovnou a hovorovou franštinou: člověk, který by mluvil spisovně, působil by dojmem člověka abnormálního, připadal by nám bláznem. Kondicionál je v této větě proto, že takový člověk vůbec nežije, bohudík. Představte si tvora, který by ústně chtěl něco *platiti*. Vyzvali byste s ním dveře, já nejinak. Tedy: již z tohoto hlediska milujete jazyky dva, milujete-li češtinu. Jsou tak rozdílné, že se cizinec každému z nich musí učit zvlášť” (Pavel Eisner, *Rady*

autorům, dobře reprezentuje vídeňskou bohemistiku a dokumentuje její vysokou odbornou i pedagogickou úroveň. Ať ona mnohost podob českého jazyka, zmíněná v podtitulu učebnice, fascinuje co nejvíce studentů!

Jiří Hasil, Praha

Książki nadesłane do redakcji „Bohemistyki”

Milan Hrdlička, *Cizí jazyk. Čeština*, ISV nakladatelství, Praha 2002, 150 s., ISBN 80–85866–98–6.

Zbiór studiów o problematyce języka czeskiego jako obcego. Są to wybrane teksty Autora, który poświęcił się glottodydaktyce. Celem publikacji jest przynieść określone spojrzenie na język czeski jako na język obcy, a przede wszystkim wytworzyć zainteresowanie jej dalszym badaniem i kompleksowym opracowaniem. Poszczególne szkice to *Vyučovací metody cizích jazyků a čeština jako cizí jazyk*, *Mluvnice a čeština jako cizí jazyk*, *Komunikace, komunikativnost a čeština jako cizí jazyk*, *Český národní jazyk a čeština jako cizí jazyk*, *Vybrané otázky výuky češtiny jako cizího jazyka*.

Wyraz i zdanie w językach słowiańskich 3. Opis, konfrontacja, przekład, red. Iwona Łuczaków, Jan Sokołowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, 346 s., ISBN 83–229–2236–1.

Jest to zbiór artykułów wygłoszonych na piątej międzynarodowej konferencji naukowej pod tym samym tytułem, która odbyła się w dniach 23–25 listopada 2000 r. w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego we Wrocławiu. Prezentowane w nim prace dotyczą zarówno analizy materiału poszczególnych języków słowiańskich, jak i konfrontacji dwu lub więcej języków. W tomie zamieszczono 48 artykułów autorów z Czech, Serbii, Macedonii, Rosji, Ukrainy, Białorusi, Litwy, Francji, Niemiec i Polski.

Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií, vědecký redaktor Jan Kuklík, Univerzita Karlova v Praze, Praha 2002, 268 s., ISBN 80–7308–023–0.

Jest to kolejny tom z serii wykładów, wygłoszonych przez naukowców czeskich podczas letniej szkoły języka, literatury i kultury czeskiej, zorganizowanej po raz 45 w Pradze w dniach 27.07.–24.08.2001 r. Jak co roku, również w tym wzięło w niej udział prawie 200 uczestników. Zaproponowany uczestnikom kursu cykl wykładów

K R O N I K A

Vzpomínka na Milenu Švehlovou

Ve středu 31. prosince 2002 zemřela PhDr. Milena Švehlová, CSc., která pracovala od r. 1991 jako odborná asistentka na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Po absolvování studia češtiny a dějepisu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (považovala se za žákyni Karla Hausenblase) začala své odborné působení v sedmdesátých letech v Ústavu pro jazyk český (ÚJČ) ČSAV, a to v oddělení jazykové kultury. Tam ji podstatně ovlivnila osobnost Alexandra Sticha. Pod jeho vlivem se formoval její pohled na jazyk a jazykovědu. Od té doby preferovala tehdy vznikající komunikativně-pragmatický přístup k jazyku, zejména témata sociolingvistická. Byla první, kdo v českém lingvistickém prostředí studoval otázky zdvořilosti a řečové etikety. Její články jsou roztroušeny v různých sbornících z konce 80. a začátku 90. let. Nejúplněji toto téma zpracovala ve své disertační práci nazvané *Řečová etiketa – vyjadřování zdvořilosti v češtině*, kterou v ÚJČ ČSAV podala v r. 1985. Vzhledem k poměrům, které tehdy vládly, byla připuštěna k obhajobě až po více než čtyřech letech v roce 1989.

Na katedře českého jazyka UK PedF se podílela na výuce syntaxe češtiny, vedla přednášky a semináře ze stylistiky a vybudovala několik zcela nových kurzů pro druhý cyklus oborového studia, které obdrážejí současné trendy jak v lingvistice, tak i ve výuce českého jazyka na 2. stupni základních škol a na školách středních: *pragmatickou lingvistiku, teorii masové komunikace, mediální výchovu*. Vydala skriptum věnované pragmatické lingvistice, první svého druhu na českých univerzitách (*Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*, Praha 1996 a *Sémantika a pragmatická lingvistika*, Praha 2001). Vedla řadu diplomových prací spjatých s touto tematikou. Studenti oceňovali její netradiční, originální přístupy k řešení lingvistických problémů i výběry metod pro zpracování dílčích problémů. V rámci výzkumného fakultního úkolu zaměřeného na multidisciplinární komunikaci řešila problémy spjaté s manipulativní komunikací, s manipulativními technikami a připravovala větší studii zabývající se manipulací ve škole, kterou však již nestáčila dokončit.

Na katedře českého jazyka přispívala k vytváření tvůrčí atmosféry. Byla vždy jedním z prvních, kdo přispěchal na pomoc mladším kolegům. Měla specifický smysl pro humor a byla zároveň originální pedagogickou osobností, na kterou nelze zapomenout. Osud oloupil bohemistickou obec o lingvistku s velkou invencí.

Svatava Machová, Praha

obejmował trzy cykle: językoznawczy, literaturoznawczy oraz kulturowy i historyczny, w których czescy naukowcy zapoznali uczestników z wynikami swoich badań. W tomie znajduje się 21 tekstów, dotyczących języka i literatury czeskiej, historii Czech oraz kultury (a zwłaszcza muzyki), m.in. Vladimíra Blažka, Marii Čechovej, Františka Čermáka, Světlý Čmejrkovej, Jiřego Hasila, Jany Hoffmannovej, Františka Černého, Bohuslava Hoffmanna, Milana Hrdlički, Jana Kuklíka i Jaroslava Pánka.

Obraz vzájemných vztahů Čechů, Poláků a Němců v jejich jazycích, literaturách a kulturách, Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK, Praha 2002, 212 s., ISBN 80–7308–017–6.

Jest to trzeci tom artykułów dotyczących problemu podjętego przez trzy uniwersytety: Karola w Pradze, Jagielloński w Krakowie i Lipski. wszystkie prezentowane artykuły ukazują stereotypy narodów ujęte w różnych sytuacjach, np. w ankiecie socjologicznej, ogłoszeń ślubnych, tekstach literackich, w źródłach historycznych, wykorzystywanych w przekładach itd. Książka zawiera 21 referatów opisujących stereotyp Polaka, Czecha i Niemca od najdawniejszych czasów do czasów nam współczesnych.

Školská jazykovědná terminologie. Sborník z konference konané dne 29. listopadu 2001 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě, red. Eva Hájková, Svataava Machová, 134 s., ISBN 80–7290–085–1.

Jest to tom pokonferencyjny, zawierający 31 referatów, wygłoszonych na niej i poświęconych problematyce terminologii językoznawczej w szkole podstawowej, średniej i wyższej. Autorzy analizują poszczególne aspekty teorii terminu, wskazując jednocześnie na ich praktyczne zastosowanie. W wielu przypadkach dochodzą do wniosku, że terminologia wprowadzona do szkoły nie jest dobra z punktu widzenia dydaktyki szkolnej (np. są zbyt teoretyczne), aby nie powiedzieć niepoprawna, lub jest niejednoznaczna. S. Machova w swoim artykule opisuje przypadki, kiedy terminologia językoznawcza używana przez specjalistów jest sprzeczna nawet w obrębie jednej pracy.

Słów parę o Aleksandrze Stichu...*

Przyjaźniliśmy się od lat. Najstarsza Jego dedykacja, którą znalazłam na książce, pochodzi z jesieni 1959 roku. Prezent stanowiła *Praha zasněná* J. Ilika. Chociaż do-
brze znałam Pragę – chodziłam tam parę lat do szkoły – dzięki Niemu odkryłam różne
ciekawe zaułki, ujrzałam piękne widoki, a także poznałam okolice Pragi. Na początku
lat sześćdziesiątych spędziłam z Nim i Jego przyjaciółmi zabawny sylwestra. Było
to chyba w miejscowości Pyšeli, a „bal” urządzono w miejscowej remizie strażackiej.
Atmosfera tamtejsza była istic hrabalowska. Byłam z Nim też w niejednej praskiej
„hospodzie”. Zapoznał mnie także z gronem swoich przyjaciół, u których bywałam,
i jeszcze do dziś przesyłamy sobie nawzajem przynajmniej życzenia świąteczne i no-
woroczne. Niestety część z nich już nie żyje.

Bywaliśmy też często w teatrach, a zwłaszcza teatrzykach, m.in. w Činoherním
klubie, Na zábradlí, Laternie Magice, programach poetyckich kawiarni Viola. Tuma-
czył mi różne podteksty polityczne sztuk, grywanych w czasach ucisku komunisty-
cznego. W kwietniu roku 1974 u niego w mieszkaniu doszło do spotkania mojego
sąsiada, Andrzeja Półtawskiego, krakowskiego filozofa, m.in. autora książki o Husser-
lu i fenomenologii z Janem Patočką. Sasza opowiadał, że sytuacja była trochę absur-
dalna. Dwóch filozofów, Słowian, przeciwników systemu totalitarnego, przez cztery
godziny dyskutowało po niemiecku o fenomenologii.

W latach osiemdziesiątych interesował się bardzo naszym życiem politycznym,
a zwłaszcza działalnością „Solidarności”. Musiałam zawsze szczegółowo informo-
wać o polskich wydarzeniach. Po aksamitnej rewolucji Sasza, już jako profesor Uni-
wersytetu Karola w Pradze, dość często przyjeżdżał do Krakowa, zapraszany przez
Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, a od połowy lat dzie-
więćdziesiątych przez Katedrę Filologii Czeskiej. Powtarzał często, że najchętniej
jeździ do Krakowa i Lublany. Był miłośnikiem starego Krakowa. Lubił wędrować po
Krakowie, często razem z naszym wspólnym, niestety też nagle zmarłym przyjacie-
lem, krakowskim bohemistą i słowacystą, historykiem literatury, Zdzisławem Nie-
działą. Chadzał chętnie do krakowskich teatrów, kawiarni. I chyba właśnie w którejś
z kawiarni w dawnej dzielnicy żydowskiej, Kazimierzu, znalazł swoją książkę *Od
Karla Havlíčka k Františku Halasovi*, zakończył słowami: „V krakovském Kazimie-
rzi, 20. května 1995”.

Jako gość Katedry Filologii Czeskiej UJ spotykał się zawsze z naszymi studenta-
mi, wygłaszał ciekawe odczyty. Sprawował także chętnie opiekę naukową nad moimi
doktorantami i magistrantami w czasie ich pobytów w Pradze. Recenzował krako-
wskie bohemistyczne prace naukowe, m.in. moje i moich doktorantów.

* Tekst o identycznej treści został oddany przez Panią Prof. Teresę Z. Orłóś do
„Souvislostí” i za zgodą redakcji tego czasopisma jest publikowany również w „Bohemisty-
ce”, za co serdecznie dziękujemy Redaktorowi naczelnemu, Panu Martinowi Valáškowi.

Łączyły nas również zainteresowania naukowe, a zwłaszcza te dotyczące cze-
skiego odrodzenia narodowego. W ostatnich latach namawiał mnie, abym skłoniła
moich uczniów do zajęcia się okresem czeskiego baroku i jego językiem. Bawiło go,
że żartowaliśmy z Niego, iż dostał „barokowego bzika”.

Przyjeżdżałam często do Pragi w ramach współpracy między UK i UJ. Sasza
zawsze czekał o świcie na dworcu. Smutne będą bez niego pobyty w Pradze.

Teresa Zofia Orłóś

Ladislav Soldán pětadesátiletý

Jakkoliv to zní neuvěřitelně, literární historik, teoretik, literární a divadelní kritik
doc. PhDr. Ladislav Soldán, CSc., se dožívá 10. října 2003 pětadesátilet. S jeho
působením je téměř nerozlučně spjat rozvoj oddělení literární vědy Ústavu bohemisti-
ky a knihovnictví, na něž nastoupil nejprve jako externí pedagog v roce 1991, od roku
1994 pracoval na poloviční, od roku 2001 na plný úvazek. Jeho přednášky a semináře,
zaměřené na českou literaturu od 90. let 19. století do současnosti, prozrazují nejen
hlubokou akribii pedagoga, ale také znalost toho, čemu se říká literární společenství
a literární provoz. Vždyť doc. L. Soldán patří k našim současným nejaktivnějším
a nejpohotovějším literárním kritikům. Své literární a divadelní kritiky, stati k jubi-
leím, glosy a sloupky uveřejňoval od roku 1976 v „Rovnosti”, „Svobodném slově”,
z časopisů v „Tvorbě”, „Kmeni” i v „Literárním měsíčníku”, v 90. letech v „Lidové
demokracii”, v nově založeném časopisu „Alternativa” a „Alternativa nová”, od roku
2002 v „Akordu”, jeho studie se začaly objevovat v časopisu „Česká literatura” (od
roku 1978) i v dalších periodikách a sbornících. Dlouhodobě přispívá recenzemi a stu-
diemi do „Vlastivědného věstníku moravského”.

Málokdo ví, že doc. L. Soldán píše také poezii pod pseudonymem (mohu-li to
nyní prozradit) Ladislav Jurkovič. Své verše představil v poslední době u příležitosti
autorských čtení v Brně a v rámci jednoho večera poezie v Opavě; časopisecky publi-
koval básně v kulturní příloze brněnského KAMu, jejíž je od vzniku periodika stálým
přispěvatelem i jako kritik, „Sedmé generaci”, „Jihovýchodní poště”, i v „Právu”,
„Literárních novinách” a „Akordu”. Několik Soldánových básní přeložil do polštiny
Wilhelm Przeczek (časopisecky publikovány v Polsku). Do srbštiny přeložila čtyři je-
ho básně Katarina Mitrinović-Štěpánek (v časopise „Svezke” 2002, č. 62–63). Občas
se Ladislav Soldán sám v žertu označuje nikoliv za literárního vědce, ale za literární
postavu. Vystupuje totiž jako jeden z hrdinů románu Pavla Řezníčka *Hvězdy kvelbu*.
Román mládí (1992, 1986 samizdat), odehrávajícího se v brněnském intelektuálním
prostředí 60. let.

Doc. L. Soldán jako poučený literární teoretik vnesl do opavského bohemistického
prostředí důležité zkušenosti z dlouholetého působení vědeckého pracovníka

brněnské pobočky Ústavu pro českou literaturu ČSAV, poté AV ČR (pracoval zde v období 1977–2001). Při vedení diplomových prací a při výkladu literárních děl na seminářích literární historie, teorie a kritiky učí studenty uplatňovat pohledy strukturně, popřípadě strukturálně-sémioticky a hermeneuticky orientované brněnské školy literární interpretace. Některé jeho práce jsou nadto zaměřeny jak literárněvědně, tak esteticko-filozoficky. Znamou skutečností je to, že učitelem a přítelem doc. L. Soldána byl brněnský estetik Oleg Sus, svým kritickým působením nedílně spjatý zvláště s časopisem „Host do domu“, jehož dílu se jubilant dlouhodobě věnuje jako editor a autor studií. Není mu cizí ani komparativně orientované uvažování nad literárními díly, přičemž často využívá kontaktní, genetické větve srovnávací literární vědy.

Vedle podílu na základních výzkumných úkolech Ústavu pro českou literaturu AV ČR (především *Lexikon české literatury*) se po napsání monografie o Jaroslavu Haškovi hlavně v 80. letech soustředil na studie o významných osobnostech české literární kritiky (F. X. Šaldovi, Oldřichu Králíkovi, Bedřichu Václavkovi a Juliu Fučíkovi, též o Karlu Čapkovi estetikovi a kritikovi i o dalších). Dominantou jeho literárněhistorického zaměření se v 90. letech stala zejména česká katolická literatura, ale také výzkum meziválečných kulturních a literárních česko-německých a česko-židovských vztahů. Významnou složkou Soldánova působení je rovněž ediční práce, zvláště z poslední doby (například vydání povídek Karla Schulze se zasvěceným doslovem atd., viz bibliografie). Doslovy doprovodil některá díla prozaická (F. V. Krejčího) i básnická (Mileny Fucimanové, Theofila Halamy, Jaromíra Hořce, Jaroslava Zatloukala, Jindřicha Zogaty). Kromě toho je náš oslavenec uznávaným znalcem slovenské i srbochorvatské literatury a literární vědy. V březnu až dubnu 2000 působil jako hostující profesor na katedře slavistiky v Bělehradě (Filološki fakultet Univerzity Beograd).

Ladislav Soldán se narodil v Brně; dětství a mládí prožil ve Sloupě v Moravském krasu. Několik svých studií věnoval rovněž významným osobnostem spjatým s jeho rodným krajem (Miloslavu Hýskovi, básníku a knězi J. N. Soukopovi, sběrateli pohádek Vavřinci Švédovi). V l. 1956–1961 studoval Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně (obor filozofie – dějepis), ve studiích pokračoval v l. 1963–1970 tamtéž (obor Divadelní věda). V l. 1962–1963 byl zaměstnán v Petrově nad Desnou (okres Šumperk) jako učitel ZŠ, v l. 1963–1964 ve Sloupě v Moravském krasu (okres Blansko) opět jako učitel ZŠ, v l. 1964–1970 byl odborným asistentem na Katedře společenských věd Inštitutu lékařů a farmaceutů v Bratislavě, na níž přednášel problematiku filozofické antropologie, v l. 1970–1972 odborným pracovníkem v Okresním kulturním středisku v Blansku (metodologicky se věnoval amatérským divadelním souborům a publikoval kritiky jejich inscenací), v l. 1972–1975 ředitelem Okresního vlastivědného muzea tamtéž (mj. publikování statí z oblasti regionálních dějin), v l. 1975–1977 byl odborným asistentem Strojní fakulty Vysokého učení technického v Brně, poté odborným a od r. 1985 vědeckým pracovníkem brněnské pobočky ÚČL ČSAV ČR.

Kolega doc. L. Soldán zastával nebo zastává řadu vědeckých a akademických funkcí (v redakčních a vědeckých radách, ve výborech vědeckých společností, v expertních kolegiích). V l. 1990–1996 byl členem redakční rady časopisu „Host“ (Brno), v l. 1991–1993 působil v redakční radě časopisu Proglas (Brno), v l. 1992–1994 byl externím redaktorem nakladatelství JOTA (Brno), je členem Obce spisovatelů (od roku 1990), Společnosti F. X. Šaldy atd.

Rovněž bibliografie odborných a vědeckých prací doc. L. Soldána je bohatá, proto se omezujeme jen na její výběr. Avšak před tím našemu kolegovi popřejme hodně sil, pevné zdraví, optimismus ducha a osobní i rodinnou pohodu.

Ad multos annos!

Libor Martinek, Opava

Bibliografie (výběr)

1. Knihy

Ještě naposled. Básnický deník z let 1998–1999, Brno–žilina 1999 [pod pseudonymem Ladislav Jurkovič].

Karel Dostál-Lutinov a Nový život: dva sloupy Katolické moderny, Rosice u Brna: Gloria, 2000.

Od konce století před prah milénia (Studie a úvahy z dějin české literatury), Rosice u Brna: Gloria – Praha: Aquarius, 2001.

Z krasového Sloupu i odjinud. Studie a portréty, Rosice u Brna: Gloria, 2001.

[s Bohušem Balajkou a Emilem Charouzem], *Přehledné dějiny literatury*. Díl 2. *Dějiny české literatury od konce 19. století do r. 1945 s přehledem vývojových tendencí světové literatury*, Praha: Fortuna, 1995.

[s Bohuslavem Hoffmannem, Jiřím Urbancem, Miladou Pískovou, Emilem Charouzem, Naděždou Siegloulovou], *Přehledné dějiny literatury*. Díl 3. *Dějiny české a světové literatury od roku 1945 do současnosti*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1997.

[s Pavlem Markem], *Karel Dostál-Lutinov bez mýtů, předsudků a iluzí: Nástin života a díla vůdčí osobnosti českého katolického modernismu*, Třebíč: Arca JiMfa, 1998

2. Studie

Ke genezi kritika: mladý Bedřich Václavek a F. X. Šalda. In: *B. Václavek spoluvůdce pokrokové kulturní politiky*, red. J. Trautman, Brno 1977, s. 141–156.

Interpretace a dezinterpretace Šaldova vztahu k náboženství (K problematice estetizované religiozity u F. X. Šaldy a jejich výkladů v letech 1914–1938), „Ateizmus“ V, 1977, č. 6, s. 526–546.

Interpretace a dezinterpretace Šaldova vztahu k náboženství (K problematice estetizované a jejich výkladů v letech 1939–1956), „Ateizmus“ VI, 1978, č. 5, s. 446–473.

Zdeňka Nejedlého výklad tzv. náboženskosti u F. X. Šaldy, „Česká literatura“ XXVI, 1978, č. 5, s. 419–473.

Bedřich Václavek v Sociologické revui. Od sociologické estetiky avantgardismu k perspektivě nové koncepce umělecké tvorby, „Česká literatura“ XXVII, 1979, č. 5, s. 381–392.

Hostinského pojetí estetické zkušenosti a vědecké tradice české estetiky, [in:] *Pocta Otakaru Hostinskému*, red. R. Pečman, Brno 1980, s. 107–113.

Ludvík Svoboda a jeho pojetí dialektických momentů v Šaldově tvorbě, „Česká literatura“ XXIX, 1981, č. 1, s. 56–64.

Syntézy a diferenciace. Nad problematikou směřování české marxistické kritiky a estetiky 30. let, „Česká literatura“ 1981, č. 5, s. 389–397.

Zichova estetika dramatického umění v hodnocení Jana Mukařovského, [in:] *Vědecký odkaz Otakara Zicha*, red. R. Pečman, Brno 1981, s. 177–181.

Meziválečná marxistická kritika v boji proti fašismu, [in:] *Československá literatura v boji proti fašismu a válce*, red. F. Valouch, Olomouc 1984, s. 153–156.

Osobnost kritika a kritický typ. Zamyšlení nad statí Albína Bagina, „Literárněvědný sborník PNP“ 1984, red. F. Valouch, Praha, s. 40–43.

Formování kritického typu Vladimíra Dostála ve vztahu k dílu a osobnosti J. Fučíka a A. V. Luňačarského, [in:] *Ve znamení Vladimíra Dostála*, Praha 1986, s. 2–37.

Podkarpatorské motivy v poezii Jaroslava Zatloukala, [in:] *Přírodní tematika v literatuře*, Brno 1987, s. 62–65.

Překladatel Jan Hudec, „Studia balcanica bohemoslovaca“ [Brno] 1987, s. 194–200.

O regionalismu a centralismu v kritice, [in:] *Region v národnej kultúre*, Dolný Kubín–Nitra 1988, s. 170–182.

F. X. Šalda a Karel Čapek – kritici národního života, [in:] *České filozofické myšlení v třicátých letech našeho století*, Brno 1989, s. 55–60.

Kritika v interpretaci – interpretace v kritice, [in:] *O interpretácii umeleckého textu*, Nitra 1989, s. 177–186.

Cesta k světu. Nad problematikou Schopenhauerovy filozofie v básnické tvorbě a duchovním ustrojení Otakara Březiny, „Sborník PFF BU. Řada filozofická“ B 38, 1991, s. 51–60.

Na prahu nové doby? (Co se rodilo a co zůstávalo v kulturněpolitické atmosféře po osvobození), [in:] *K české literatuře 1945–1948*, red. S. Bartůšková, Opava–Praha 1992.

Muž v ofsajdu Karel Poláček a jeho soudce Ferdinand Peroutka, [in:] *Ptáci vítají jítro zpěvem, poddůstojníci řvaním. K. Poláček 1892–1992*, red. J. Lopatka, Praha–Rychnov nad Kněžnou 1992, s. 188–193.

F. X. Šalda o Ó. Lysohorském, [in:] *Umělecký a lidský odkaz básníka Ó. Lysohorského*, red. K. Bogar, Frýdek-Místek 1992, s. 65–69.

Mladí katoličtí kritici z časopisu »Tvar« (1927–1932), [in:] *Kulturní periodika na Moravě. XXIV mikulovské sympozium*, Mikulov–Brno 1996, s. 133–139.

»Duch moderní se vši závaznou kletbou tohoto slova...« (J. Durych v kontextu katolické literární kritiky 20. a 30. let), [in:] *Bloudění časem a prostorem – Jaroslav Durych známý i neznámý*, Hradec Králové 1997, s. 327–335.

Mladá katolická kritika z časopisu Vyšehrad. Několik poznámek zvláště in margine roku 1947, [in:] *Rok 1947. Česká literatura, kultura a společnost v období 1945–1948*, red. P. Hruška, Praha 1998, s. 368–373.

Neznámé a známé v interpretaci Ivana Slavíka a Miloslava Hýska, [in:] *Neznámí (autoři) – neznámé (texty)*, Hradec Králové 1999, s. 1–24.

Josef Baby Kratochvil – vědec, skaut a spisovatel, [in:] *Jak reflektujeme českou literaturu vzniklou v zahraničí*, red. P. Kubíková, Praha 2000, s. 83–88.

Sedmdesátá a osmdesátá (Byla to dvě rozdílná desetiletí?), [in:] *Život je jinde. Česká literatura, kultura a společnost v sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století*, red. P. Janáček, Praha 2002, s. 81–86.

Hovory Dne (Karel Dostál-Lutinov fejetonista), „Sborník prací Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity“ A 4, red. L. Pavera, Opava 2002, s. 41–50.

4. Edice

Zrcadlo (Fotografie Rostislav Košťál – básně František Schildberger), ZK Metra Blansko, 1988 (výběr veršů, snímků, ediční poznámka, doslov).

Jan Skácel, *Snih, hvězdy a popel (Dvanáct básní Jana Skácela)*, ZK ROH ČKD Blansko: Dělnický dům, 1989.

Pohádky Vavřince Švédy, ZK ROH ČKD Blansko: Dělnický dům, 1990 (výběr textů, doslov, ediční poznámka).

Vítězslav Nezval, Jiří Hadlač, *Noci (kaligrafický přepis básně)*, ZK ROH ČKD Blansko: Dělnický dům, 1990 (s I. Zhořem).

Alois Zukaš-Senetářovský, *Macocha a Moravský kras. Historky, pověsti, básně*, Blansko: Moravský kras, 1989.

Ludvík Kundera, *Ptání. Básně 1964–1969*, ZK ROH ČKD Blansko: Dělnický dům, 1990 (s výběrovou bibliografií autora).

Anděla zbrojného pošli, ó Pane. Verše z Šaldova zápisníku (k jubileu 130 let od narození a 60 roků od smrti F. X. Šaldy), Rosice u Brna: Gloria, 1997.

Karel Schulz, *Tvář neznámého a jiné prózy*, Třebíč a Rosice: Arca JiMfa a Gloria, 1998.

Laický apoštol Šebestián Kubínek (1799–1882), Blazovice: Obecní úřad, 1999.

Pavel Marek, *Apologetové nebo kacíři? Studie a materiály k dějinám české katolické moderny*, Rosice u Brna: Gloria, 1999 (odp. redaktor, autor úvodu a doslovu).

Církev a vlast! Z farní kroniky chrámu Bolesné Panny Marie ve Sloupě, Sloup v Moravském krasu 2000.

Jaroslav Brož, *Přes pateru hranice tam i zpátky* (Podle vzpomínek zaznamenaných Antonínem Brožem podává Ladislav Soldán), Praha: Aquarius, 2002.

Jan Nepomuk Soukop, *Kytečka ze Sloupa*, Rosice u Brna: Gloria, 2003.