

XVII. ROČENKA

KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ
PŘI ČESKOSLOVENSKÉ AKADEMII VĚD

Kruh moderních filologů při Československé akademii věd

XVII. R O Č E N K A
KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ
PŘI ČESKOSLOVENSKÉ AKADEMII VĚD

Kruh moderních filologů při Československé akademii věd

VÝZNAMNÉ ŽIVOTNÍ JUBILEUM PROF. PhDr. JOSEFA
DUBSKÉHO, DrSc.

Jana Kullová

Sedmdesáté narozeniny Prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc., které oslavil dne 7. 2. 1987, se staly dalším podnětem k zamýšlení nad dlouholetou prací prvního profesora španělského jazyka na filozofické fakultě Univerzity Karlovy, člena Evropské asociace profesorů španělštiny a v neposlední řadě předsedy Kruhu moderních filologů při CSAV.

Dílo Prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc. bylo podrobněji hodnoceno u příležitosti jeho šedesátin (Philologica Pragensia, 20, 1977, 1-2). Proto bychom se v době oslav jeho dalšího životního jubilea chtěli soustředit zejména na sedmé desetiletí jeho života, kdy vykonal dílo tak rozsáhlé a významné, že by člověku méně schopnému a pracovitému vydalo na dílo celoživotní.

Stačí připomenout řadu mezinárodních konferencí, jichž se aktivně zúčastnil (dvě mezinárodní hispanistická kolokvia v Lipsku, Mezinárodní setkání hispanistů z Československa, Polska, SSSR a Španělska, pořádané Mezinárodní univerzitou Menéndeze Pelaya v Santanderu v r. 1983; mezinárodní konference Výuka cizích jazyků a výchova k míru, pořádanou ve spolupráci s UNESCO v Praze v r. 1985; pět mezinárodních konferencí o teorii překladu a tlumočení). Nebylo jistě náhodou, že právě v době, kdy profesor Dubský slavil své šedesátiny, bylo jeho jméno s úctou vzpomínáno na páté lingvisticko-literární konferenci, konané v Santiagu de Cuba.

Tímto se dostáváme k další součásti díla Prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc. - k jeho práci pedagogické, kterou můžeme ocenit my všichni, kteří jsme byli jeho žáky a aspiranty. Za nejcennější přínos pro studenty i začínající lingvisty považují v této oblasti skutečnost, že profesor Dubský vždy moudře vede, ale nijak neomezuje a vždy má pochopení pro omly a nedůslednosti. Je proto zcela zákonité, že být žákem profesora Dubského si považují za čest hispanisté nejen z celé ČSSR, ale i z Kuby, NDR a PLR.

Pedagogické mistrovství Prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc. se nikdy neomezovalo jen na vysokoškolské posluchařny - není proto náhodné, že právě v sedmém deceniu svého života se stal vedoucím autorského kolektivu vysokoškolské učebnice Vědecká mluvnice španělštiny, ale i učebnic pro jazykové školy Španělština I. a II.

V uvedeném období vyvrcholilo také autorovo dílo lexikografické: v letech 1977/78 vyšel Velký španělsko-český slovník a v r. 1986 byl dán do tisku Velký česko-španělský slovník,

oba zpracované pod jeho vedením. Ve spolupráci s V. Rejzkem vydal rovněž rozšířená a upravená vydání Španělsko-českého a Česko-španělského slovníku (1978).

Z jedenadvaceti studií, které profesor Dubský vydal v sedmém desetiletí svého života, bychom se chtěli soustředit zejména na práci věnované sdělné hodnotě španělského slovesa. V těchto studiích autor navázal na svá předchozí bádání a předjal v nich celou řadu otázek, k nimž se teprve v současné době začíná španělská lingvistika propracovávat. Z knižních prací nesmíme zapomenout na monografii Observaciones sobre el léxico santiaguero, AUC, Monographia LXV, Praha, 1977. Jako uznání výsledků jeho práce v oblasti stylistiky, zejména pokud jde o odborné texty, lze jistě hodnotit vydání souboru studií pod názvem Aspectos lingüísticos de las cartas comerciales nakladatelstvím Coloquio v Madridu.

I z tohoto letmého pohledu je patrné, že ve věku 70 let je Prof. PhDr. Josef Dubský, DrSc. stále plný elánu a chuti do další práce. Je tedy v zájmu nejen naší hispanistiky a romanistiky, ale i filologie v širším měřítku, abychom se mohli nadále těšit z výsledků jeho úsilí i z jeho lidské a životní moudrosti. Proto mu věchni do dalších let přejeme hodně zdraví a pracovních úspěchů.

PROFESOR JAN ŠABRŠULA, DrSc. SEDMDESÁTILETÝ

Jiřina Smrčková

V plné tělesné i duševní síle se dne 31. 3. 1988 dožil sedmdesátí let prof. dr. Jan Šabršula, DrSc., přední představitel čs. jazykovědné romanistiky, emeritní profesor Karlovy univerzity v Praze. Jubilantovo dílo bylo před desíti lety velmi kladně zhodnoceno Z. Hamplem (PP 21, 1978, s. 82-84; srov. zde také na s. 85-92 jeho bibliografii, sestavenou J. Svobodovou-Chmelovou) a Z. Stavinohovou (XIII. Ročenka Kruhu moderních filologů, Praha 1979, s. 21-22); uvedené stati zde doplnujeme jak některými dalšími údaji tak i z hlediska celkové charakteristiky.

Rodák z Bojkovic u Uherského Brodu, po maturitě na reálném gymnáziu v Třebíči a po vojenské službě začíná r. 1939 studovat na filozofické fakultě Karlovy univerzity, kde jej stihne 17. listopad; z koncentračního tábora Sachsenhausen se vrátí koncem r. 1940. Je zaměstnán v pojišťovacích ústavech a přitom stále studuje (r. 1942 maturuje na obchodní akademii, r. 1945 na učitelském ústavu). Po osvobození pokračuje ve studiu na Karlově univerzitě (obory francouzština - filozofie) a během školního roku 1945/46 prohlubuje své znalosti na univerzitě v Grenoblu ve Francii. R. 1947 uzavře v Praze svá studia, do r. 1951 pracuje jako středoškolský profesor a potom na katedře jazyků fakulty mezinárodních vztahů UK; r. 1956 přechází na katedru romanistiky FF UK,

kde se r. 1961 stává docentem, r. 1963 doktorem filologických věd a r. 1966 profesorem francouzského jazyka a románské jazykovědy. V této funkci působí do r. 1983, kdy je emeritován; v letech 1984 a 1985 je profesorem-konzultantem katedry, kde pokračuje v přednáškách do dneška.

Od r. 1952, kdy začíná publikovat, vydává především své vygoškolské učebnice - nejdříve zaměřené k praxi; připomeneme v této souvislosti Šabršulovu práci na odborných učebnicích středoškolských a také např. to, že je spoluautorem populární učebnice Francouzsky od A do Z Vl. Smoláka (1960). V těchto svazcích je spojena didaktická stránka a výsledky autorova osobního výzkumu: při rozboru moderní francouzštiny (hlavně slovesa), v základech francouzské skladby (věty a souvětí), v úvodu do stylistické problematiky (včetně otázek francouzského verše i dopisu), při konfrontaci a překladatelské problematice nebo v základech francouzské lexikologie. Prof. Šabršula je dále autorem úvodů do studia francouzštiny i do srovnávacího studia románských jazyků, základů jazykovědy pro romanisty a také akademické Vědecké mluvnice francouzštiny (1986). Jazykovědná romanistika je tedy díky této jeho soustavné činnosti vybavena učebními texty jako málokterý jiný obor; charakteristické je přitom jednak jejich stále zdokonalování, patrné v nových vydáních, a jednak autorův smysl pro kolektivní práci, dnes tolik potřebnou.

Bedatelský přínos prof. Šabršuly doložíme několika příklady: především při zkoumání vyjádření slovesného vidu ve francouzštině i v dalších románských jazycích prokázal přesvědčivě ve své habilitační práci a v dalších studiích, že aspekto-
logické významy se zde vyjadřují složitou souhrnou slovesných časů i lexikálních významů s nominálně verbálními či adverbialně slovesnými konstrukcemi i s významy časových spojek; tyto studie jsou především francouzskými jazykovědci hodnoceny jako základní. Dále je to problematika lexikologická, zkoumaná rovněž v řadě studií (např. v polovině 50. let se zabýval francouzskou politickou terminologií, dále např. otázkou sémantických polí, pojetím jazykového znaku) i recenzí; v úvodu Základů francouzské lexikologie (1983) shrnuje své pojetí: jde o zkoumání jazykového znaku a jeho fungování, o interakci (synergii) lexikálních jednotek se znaky jiných řádů v jazykovém systému i v textu. (Srov. recenzi B. Zavadila, ČMF 66, 1984, s. 24; celou práci prostupuje osobní, teoretický i materiálově fundovaný přístup k jazyku, pohled jednak sémiotický, zkoumající jazykový systém, a jednak okurečně sémantický, zkoumající fungování znaku v konkrétním sdělení. Srov. dále např. velmi pozitivní hodnocení Šabršulovy monografie Substitution, représentation, diaphore (AUG, 1985) H. Bonnardem v čas. Le Français moderne, 1985, s. 267-269.) Je třeba konstatovat, že prof. J. Šabršula patří mezi několik málo teoretiků čs. romanistiky, po této stránce velmi chudé.

I když své bádání zaměřuje hlavně k současné francouzštině, neopomíná nijak ani aspekt historicko-srovnávací; dokládá

to v prvé řadě dvojdílný Úvod do srovnávacího studia románských jazyků (1980^c), jehož je hlavním autorem i iniciátorem. Tato průkopnická práce, přinášející "komplexní a nesimplifikovaný pohled na vývojové procesy, které vedly k přeměně latiny v románské jazyky, i na vnitřní stavbu latiny a těchto jazyků samých" (B. Zavadil, ČMF 64, 1982, s. 30), je hodnocena jako "všeestranné uvedení do problematiky ... imponuje v mnoha ohledech svou šíří ... i svou vědeckou náročností" (H. Kurzová, Zprávy Jednoty klasických filologů 24, 1982, s. 180-182). Mimo vše ostatní najdeme v tomto Úvodu také cenný materiál k dějinám románské jazykovědy, především zhodnocení díla M. Křepinského. Připomeneme v této souvislosti Šabršulovy rozborové studie M. Cohena, jehož je u nás nejlepším znalcem, a také např. úvahu o lexikologické teorii L. V. Šerby, v níž Šabršula navazuje, jako ostatně při různých dalších tématech, na svého předchůdce Vl. Bubna, zakladatele moderní čs. jazykovědné romanistiky.

Dodejme ještě, že Jan Šabršula je držitelem Čs. vojenské medaile Za zásluhy I. stupně i dalších ocenění. Jubilatovi přejeme tělesné i duševní zdraví, aby s úspěchem dovršil své životní dílo, k prospěchu naší - a nejen naší - románské i srovnávací jazykovědy.

K NEDOŽITÝM PĚTAOSMDESÁTINÁM DOG. PhDr. IDY ROCHOWANSKÉ,
M. A.

Jarmila Tárníková - Rudolf Zimek

13. ledna 1988 jsme uctili první výročí úmrtí jedné ze zakladatelek olomoucké anglistiky, doc. PhDr. Idy Rochowanské, M.A., která si získala celostátní renomé především jako odbornice na metodiku vyučování cizím jazykům. Uzavřela se životní poutí vysoce vzdělané, ušlechtilé a moudré ženy, která padesát let svého plodného života věnovala aktivní pedagogické činnosti.

Její životní dráha nebyla všední a jednoduchá. Narodila se 28. února 1903 v rodině železničního úředníka, kde vyrůstala spolu se čtyřmi sourozenci. Obecnou a měšťanskou školu vychodila v Jaroměři, studovala na reformovaném reálném gymnáziu v Hradci Králové a po maturitě působila dva roky v Bruselu jako vychovatelka a učitelka českých dětí v menšinové škole. V roce 1924 získala kvalifikaci odborné učitelky francouzštiny a po roce se stala správkyní studentského domova v Hradci Králové. Od roku 1927 pracovala ve výchovném zařízení na Slovensku. V r. 1929 složila zkoušku z němčiny na FF Univerzity Komenského v Bratislavě, v letech 1932-36 studovala dálkově na téže fakultě obory angličtina a filozofie. Kvalifikaci si zvyšovala i postgraduálním kursem anglické literatury a dramatu na Mount Holyoke College v USA. Tam také získala titul M.A. Po návratu do vlasti působila jako středoškolská profesorka a zároveň ředitelka vysokoškolského dívčí-

ho internátu v Bratislavě. Po vzniku tzv. Slovenského štátu odešla do Čech, učila na obchodní akademii v Mladé Boleslavi - s přerušením na několik měsíců v roce 1945, kdy byla nasazena jako dělnice ve Škodovce.

Na olomouckou univerzitu přišla v roce 1947 jako lektorka angličtiny, od r. 1956 jako odborná asistentka. V roce 1962 byla jmenována a ustanovena docentkou pro obor teorie vyučování angličtině a stala se vědeckou školitelkou aspirantů.

V letech 1961-66 zastávala funkci proděkanky pro pedagogickou činnost, po odchodu prof. Poldaufa do Prahy převzala funkci vedoucí katedry. V roce 1968-69 působila jako lektorka češtiny v Sheffieldu. Pokud jde o odbornou a vědeckou činnost, vykonala doc. Rochowanská nesmírný kus práce jak na katedře, tak mimo ni. V celostátním měřítku byla průkopnicí didaktiky vyučování cizích jazyků, napsala řadu celostátně používaných skript, vyškolila v tomto oboru mnoho aspirantů i pro jiné fakulty, publikovala desítky článků a recenzí. Spolupracovala dlouho s pedagogickými ústavy a jazykovými školami, přednášela na mnoha odborných forech doma i v zahraničí. Participovala však také na přípravě česko-anglického slovníku, připravovala učební texty z morfologie i syntaxe, měla hluboký zájem o literaturu. Patřila vždy k všestranně angažovaným vysokoškolským učitelům a právem jí bylo uděleno státní vyznamenání Za vynikající práci. Za zásluhy o rozvoj fakulty dostala rovněž řadu čestných uznání a medailí, naposled v dubnu 1987 u příležitosti 40. výročí obnovení vysokého školství v Olomouci.

Všichni, kdo měli štěstí poznat doc. Rochowanskou blíže, si jí nesmírně vážili pro její rozsáhlé znalosti, ale i za to, co jim dala po stránce lidské - svou náročností, spravedlností, přesností a systematickostí, ale především osobním příkladem zásadovosti, obětavosti a čestnosti. Sledovala se živým zájmem osudy svých studentů, i po odchodu do důchodu pravidelně navštěvovala akce katedry, přednášky v pobožce KrMF, anglická divadelní představení studentů. S dojemnou něžností vítala i nové potomky anglistů na katedře. Ti jí znají jako stříbrovlasou moudrou paní, která vždy pro ně měla vlídné slovo a nějakou tu sladkost. Krásně lidské bylo i její vyznění, když se loučila s pedagogickou činností: "Ta pochoděn, kterou nám ve svých verších předávala, nás stále hřeje vzácným teplem člověčenství. Nikdy nezapomeneme!"

K ŽIVOTNÍMU JUBILEU DOC. PhDr. JOSEFA JAŘABA, CSc.

Antonín Zatloukal

V červenci 1987 oslavil padesátiny náš přední amerikanista a dlouholetý funkcionář Kruhu moderních filologů doc. PhDr. Josef Jařab, CSc.

Narodil se 26. 7. 1937 v Kravařích. Po maturitě na gymnáziu v Hlučíně studoval angličtinu a ruštinu na filozofické fakultě UP v Olomouci, kde jeho učiteli byli profesori Cejp, Poldauf, Levý, z nichž každý svým způsobem přispěl k prohloubení jeho zájmu o obor. Po absolvování vysoké školy působil na jazykové škole v Ostravě, později jako odborný asistent na Univerzitě 17. listopadu, na katedře jazyků VŠB v Ostravě, na filozofické fakultě UPJS v Prešově, na Pedagogické fakultě v Ostravě a od r. 1972 trvale na filozofické fakultě UP v Olomouci, kde už od r. 1968 externě na anglistice přednášel.

Jeho hluboký a trvalý zájem o literární problematiku se projevil v postupném dosažení akademických, vědeckých a pedagogických hodností doktorátu (1968), kandidatury (1978) a docentury pro anglickou a americkou literaturu (1986). Svě odborné znalosti prohloubil ještě dvěma dlouhodobými studijními pobyty v USA.

Odborná činnost doc. Jařaba je velmi rozsáhlá. Bohatá bibliografie, čítající na 120 položek, zahrnuje odborné studie, články, úvahy, úvody, skripta, antologie, doslovy, recenze, edice, překlady, scénáře, spolupráci na naučných slovnících aj. Široké spektrum jeho vědecké aktivity je zaměřeno především na americkou literaturu, v níž těžištěm jeho zájmu je americký román 20. století, moderní poezie a problematika etnických literatur a kulturního pluralismu. Přitom však nepomíjí ani starší literaturu americkou, ani písemnictví britské. Jeho studie psané na vysoké teoretické úrovni přinášejí nové pohledy na dílo a jeho autora. Docentu Jařabovi nejde o popisnou explikaci, která je vlastně tautologií, ani o vnější efekt, nebo o epizodické otázky; zaměřuje se na pochopení smyslu a základních problémů díla v jejich podstatě a souvislostech, na složitou souvztažnost literárního a společenského dění, na zjištění, v čem je autor originální a čím se hlásí k dílům minulosti. To všechno předpokládá erudici, invenci, senzibilitu, kterýchžto kvalit a schopností využívá doc. Jařab i v přednáškách, popularizačních článcích a skriptech pro studenty. Pro ně je zároveň svědomitým a trpělivým konzultantem, zejména při studentských vědeckých soutěžích. Mnohé tu přivedl nejdnou k nejvyšším celostátním vyznamenáním. Zejména po stránce metodologické získávají studenti cenné impulzy pro vlastní tvořivou práci. Za organizaci celostátních kol SVOČ, za vedení vítězných prací a za práci v celostátních porotách byl vyznamenán několika čestnými uznáními.

K zásluhám vědce patří i vynikající schopnost organizátora. Doc. Jařab stojí od r. 1982 v čele pobočky Kruhu moderních filologů v Olomouci, pečuje o úroveň a pravidelný chod přednášek, které uvádí a řídí s přehledem a šarmem jemu vlastním. Dále vede Klub anglistů při katedře, spolupracuje s Divadlem hudby v Olomouci, s KPÚ v Olomouci, s pobočkou Svazu českých spisovatelů v Ostravě a s dalšími organizacemi. Pro své odborné znalosti i organizační schopnosti je vyhledávaným spolupracovníkem řady nakladatelství i periodik (Odeon, Čs. spisovatel, Mladá fronta, Svoboda, SPN, Světová literatura aj.). I v této oblasti se mu dostalo po zásluze nejednoho ocenění.

Nelze opomenout ani jeho bohatou přednáškovou činnost nejen doma nýbrž i v zahraničí, kde se úspěšnými referáty účastnil kongresů a seminářů v MLR, PLR, NDR, Jugoslávii, Itálii, Velké Británii a USA.

Ke kvalitám vědce a organizátora nutno připojit aspoň letmo příkladné kvality charakterové a lidské, jak je znají jeho kolegové a všichni, kdo s ním přicházejí do styku. Svou přítomností jak dynamickou, tak diskrétní dovede vždy vytvořit přátelskou a milou atmosféru. K posluchačům, kterým nezištně předává své vědomosti a znalosti, své nadšení pro obor, má lidský, velmi bezprostřední vztah.

Do dalších let přejeme mladému jubilantovi pevné zdraví, elán a svěžest, jako nutný předpoklad k tomu, aby mohl uskutečnit zamýšlené plány své bohaté a činnorodé aktivity, a aby měl z plodů své práce radost.

ŽIVOTNÍ JURILEUM ČESKÉ ANGLISTKY

Rudolf Zimek

V červenci 1988 se dožívá významného životního jubilea anglistka-lingvistka doc. PhDr. Jarmila Tárnyiková, ČSo.

Jarmila Tárnyiková-Nečesaná se narodila 17. 7. 1937 v Olomouci, kde absolvovala čtyřletou střední ekonomickou školu. Na filozofické fakultě Univerzity Palackého studovala učitelské obory angličtina a čeština. Nejsilněji na ni z jejích učitelů působili prof. PhDr. I. Poldauf a doc. PhDr. M. Komárek, DrSc. Již tehdy se projevilo její lingvistické nadání. Proto zůstala po skončení studia v r. 1961 na katedře germánské a anglické filologie, kde jako asistentka pro současný anglický jazyk začala i pedagogicky působit. Externí aspiranturu zahájila u prof. Poldaufa a svou kandidátskou

hodnost získala v samostatné vědecké přípravě obhajobou dizertace na FF UK v Praze v r. 1980, když předtím v r. 1972 získala akademický titul doktorky filozofie na FF UP. Tématem její kandidátské dizertace byla modalita v angličtině v porovnání s češtinou. V dalších studiích se věnovala anglickému slovesu. Od konce 70. let je hlavní doménou její badatelské a učitelské činnosti anglická syntax v celé šíři, z aspektu komunikativního, pragmatického a textově lingvistického. Publikovala řadu studií, recenzí, vydala několik netradičně pojatých skript, podílela se kapitolou na velké Vědecké mluvnici angličtiny za redakce dr. L. Duškové, CSc., s níž začala spolupracovat již před více než 10 lety, když se pravidelně zúčastňovala anglistických seminářů v Praze v ČSAV a později na FF UK. V oblasti textové lingvistiky navázala už v roce 1978 spolupráci s anglisty na Univerzitě K. Marxe v Lipsku, kde na konferenci o anglické textové lingvistice vystoupila před anglisty z celé NDR s úspěšnými referáty a kde jí byla nabídnuta participace na nové verzi celostátní knižní mluvnice angličtiny pro vysokoškoláky NDR. Mezinárodnímu jazykovědnému publiku se představila též na světovém kongresu lingvistů v Berlíně v r. 1987, jednak referátem v sekci, jednak v jednání jednoho kulatého stolu. Lze proto bez nadsázky říci, že dr. Jarmila Tárnyková, CSc., od r. 1986 docentka, patří dnes k předním československým anglistům, a to díky svým mimořádným schopnostem, erudici i pracovitosti. O tom svědčí též skutečnost, že se v r. 1987, kdy převzala vedení katedry germánské a anglické filologie na FF UP, stala také předsedkyní předmětové rady angličtiny při komisi expertů pro učitelské studium MŠ ČR a od jara 1988 byla jmenována členkou vědeckého kolegia jazykovědy ČSAV.

Doc. J. Tárnyková je příkladem socialistického vysokoškolského učitele, spojuje ve své osobnosti vysokou odbornost s pedagogickým mistrovstvím a obětavou veřejně politickou angažovaností. Je zanámena pro jazykovědnou problematiku v širším smyslu, aktivně se účastní diskusí na nejružnějších jazykovědných přednáškách v Kruhu moderních filologů, v Jazykovědném sdružení a jinde, vždy pohotově a k jádru věci diskutuje. Znalosti současné angloamerické odborné literatury spojuje se znalostmi české anglistiky a bohemistiky, radí se tak důstojně k pokračovatelům školy V. Mathesia. Svým vědeckým zápalom pak dovede získávat pro obor své studenty. Mnoho jich vedla k vystoupením ve SVOČ, kde se každý rok uplatnili na předních místech ve fakultním i celostátním kole.

Činorodost a elán J. Tárnykové se však projevovaly již od studentských let také ve sportu. Věnovala se horolezectví, později dlouhodobě gymnastice, pracuje v OV ČSTV, byla cvičitelkou na spartakiádě. V místě bydliště vydatně pomáhá MNV v oblasti kultury. Od roku 1980 zastává odpovědné stranické funkce, nejdříve v ZO a v posledních letech v CZV KSC na FF UP. Je obdivuhodné, jak všechno stihne a přitom je stále

usměvavá a v dobré, přívětivé náladě. Je proto velmi oblíbená jak mezi studenty, tak mezi svými přímými spolupracovníky i kolegy z jiných kateder.

Všichni, kdož ji znají, přejí jubilantce do dalších desítek let neztentčený elán, dobré zdraví a hodně úspěchů ve vědecké, pedagogické i veřejné prospěšné činnosti a osobní spokojenost v rodinném životě.

O JEDNOM ASPEKTU ZDVOJOVÁNÍ V JAZYCE
(NA OKRAJ JAZYKOVÝCH UNIVERZÁLIÍ) ^x

Jaroslav Vacek

1.

Zdvojení (reduplikace) v nejrůznějších podobách tvoří nepochybně jeden důležitý gramatický prostředek, který některé jazyky využívají více, jiné méně. V nejobecnějším smyslu se zdvojení může dotýkat jazykových jednotek v různých jazykových rovinách od fonologie až po syntax. V češtině zdvojení (příp. opakování) nepatří k hlavním výrazovým prostředkům, využívá se např. u opakovaných adverbii typu křížem krážem, cik cak apod. (pro tento typ zdvojení, kde dochází ke změně náslovné souhlásky nebo samohlásky v první slabice, je v indických jazycích zaveden termín "echová slova"). Jen okrajově je v češtině využito opakování v gramatickém smyslu u některých sloves, kde zdvojení náslovného po- navozuje distributivnost děje v prostoru nebo v čase (popojít, popojst, popostoupit aj.).

Obecně se zdvojení jako jazykový prostředek považuje za jednu z jazykových univerzálií a je zajímavé, že v různých jazycích má zdvojení velice analogické funkce. O tomto tématu existuje poměrně rozsáhlá literatura, hlavně popísaná, ale i teoretická, kterou částečně shrnula Moravcsiková (Moravcsik, 1978).

Je však pochopitelné, že Moravcsiková nemohla obsáhnout veškerou literaturu a hlavně veškerý jazykový materiál dokládající zdvojení v různých jazycích světa. Kromě jiného v jejím příspěvku chybějí informace o jazycích mongolských, případně o některých jazycích sibiřských, ale i o starších fázích jazyků indoárijských. Co se týče indických jazyků, je tento nedostatek vysvětlitelný částečně tím, že řada prací se tímto jevem zabývala, aniž by se slovo "zdvojení" objevilo v názvu práce. Navíc původní práce, které zkoumají daný jev v jednotlivých jazycích, mají také jistá omezení, jejich autoři často nepostihli úplně všechny aspekty daného jevu a neposkytují tudíž zcela spolehlivé informace.

Uvádím tento fakt proto, že materiál zmíněných jazyků je v jistém rozporu s jedním postulátem Moravcsikové o typech zdvojení. Podle ní existuje jen zdvojení bimodálního typu (s. 305-306), tj. takové, kde dojde ke zdvojení formy i významu. Není podle ní možné zdvojení monomodální, neboli zdvo-

jení zachycující význam takovým způsobem, že by se opakoval pomocí synonymního slova. Dokládá svou tezi příkladem z latiny - na zdvojenině quis quis "kdekoli". Tvrdí, že kdyby latina měla ještě jiné slovo, synonymní s quis, nebylo by možné toto slovo spojit do páru s quis. Podobně uvádí další příklad z jazyka ewe.

2.

Materiál indických i mongolských jazyků však má velké množství příkladů, kde se v lexikálních párech vedle sebe staví slova nejen významově blízká, ale i úplná synonyma, přičemž lexikální význam takové dvojice zůstává týž, jenom je jistým způsobem zdůrazněn nebo aktualizován. Týká se to nejen substantiv, ale i adjektiv (pokud jsou jako slovní druh odlišena od substantiv) a sloves. Zvláště v mongolštině je nápadné obrovské množství synonym, která lze alespon částečně libovolně spojit do párů, i když existují také pevná spojení terminologického charakteru (viz J. Vacek, B. Pürev-Očir, 1987; I. Grollová, 1986). V nových indoárijských jazycích jsou synonymní páry velmi hojně zastoupeny, zatímco v drávidských jazycích jsou takové páry podle předběžného odhadu méně časté. Zdvojování a opakování (zvané ámrédita) je však už běžné i ve starších fázích indoárijských jazyků a neobvyklé není ani opakování dvou synonym, zvláště ve střeđoindickém období (např. páli).

A právě tyto případy, kdy se jedná o úplná synonyma (jména i slovesa), je podle mého názoru třeba považovat za případ monomodálního zdvojování, jak je definuje Moravcsiková.

Přítom z hlediska sémantického, které je v tomto případě v ohnisku naší pozornosti, je otázka formálního způsobu "spojení" příslušné dvojice slov méně důležitá. Vyplyvá totiž z gramatického typu jednotlivých jazyků. Např. ve staroindičtině a střeđoindičtině tvoří spojovaná jména velmi často kompozita dvandvového typu, avšak ani souřadná syntagmata nejsou neobvyklá. V novoindických jazycích je interpretace těchto párů jako dvandvových kompozit značně nejistá. V drávidských jazycích jsou to jednoznačně souřadná syntagmata a tak je tomu také v jazycích mongolských. Spojení sloves zůstává ve všech mně známých případech na úrovni souřadných syntagmat.

Je jisté těžké jednoznačně určit, že některá slova jsou "bezezbytkovými" synonymy a není vyloučeno, že taková synonyma se najdou jen zřídka. Pro starší jazyky můžeme spíše jen z úzu poznat, zda obě slova označují totéž nebo zda je odlišuje nějaký významový odstín. Touto otázkou se však Moravcsiková nezabývala, protože vůbec možnost takové kombinace nepřipouští a tak ani otázka blízké synonymity nebo úplné synonymity pro ni nevzniká. Některých aspektů tohoto problému ve vztahu k mongolštině jsme se dotkli v článku o lexikálních párech (J. Vacek, B. Pürev-Očir, 1987).

V nejstarší fázi vývoje staroindičtiny se spojují převážně slova blízkého významu, nikoli úplná synonyma, i když je někteří za synonyma považují.

Tak např. souřadná spojení slov párvata- (rozeklaná hora, hora) a giri- (hora) v Rgvédu 1,37,7 nebo bhúmi (země) a pṛthivī (širá země, země) v Rgvédu 5,85,4 mohou být chápána jako spojení synonym, ale též jako spojení slov blízkého významu. Geldner je ve svém překladu důsledně odlišuje (Fels, Berg; Boden, Erde), kdežto L. Renou (1955, s. 67) považuje tyto a jiné případy za natolik blízká slova, že je nelze od sebe v překladu oddělit. Podobný pár uvádí Gonda (1959, s. 336) - itim ča gatim (Jaiminīya brāhmaṇa 1,25), který ale Caland (1919, s. 13) překládá jako dvě slova (Gang und Bahn).

Přesně zhodnotit takováto spojení pro staroindičtinu není snadné, neboť etymologicky jde o slova různého původu se zvláštním speciálním významem. Je nesnadné určit, zda byla takováto slova v nejstarší době úplnými synonymy, i když víme, že v pozdějším vývoji se jimi stala. Párů podobného charakteru se vyskytuje více, avšak jeden je obzvláště zajímavý:

áhar-divi denodenně, den za dnem (Rgvéd 9,86,41, též v Atharvavédu jednou; existuje odvozenina áhar-divá- denodenni, srov. Wackernagel, AIG, II,1, s. 110)

Renou (1952, s. 124) jej řadí k ámréditům se substitucí jednoho členu, Macdonell (1916, s. 282 a 457) jej s jistými rozpaky nazývá smíšeným iterativem (ámréditem) a nepravidelným iterativem, kde první člen je opakován pomocí synonyma. Dojdeme, že čisté ámrédita existuje od obou slov: áhar ahar, divé dive.

Podobně se opakují i jiné druhy slov, zvláště v pozdějších textech včetně upanišad. Gonda (1959, s. 180 aj.) oblíbu tohoto prostředku přičítá potřebám sakrálního jazyka a magie. Opakování synonym chápe jako rozšířený způsob zdůraznění a uspokojování potřeb náboženské, magické či právní přesnosti, přičemž takové páry mohou vyjadřovat dva aspekty jedné myšlenky, jednotu ve dvojnosti, jako např. něm. Schutz und Schirm nebo lat. purus putus. Všimá si také, že významnou roli v takových párech hraje aliterace.

Upanišady stojí časově blíže středoindickému období a v mnohém už připomínají styl pozdějších středoindických jazyků. I v upanišadách je běžné opakování slov blízkých a nejdnou mezi nimi nacházíme i synonyma:

śuddhaḥ pūtaḥ (Chāndogya-upaniṣad 5,10,10) čistý + čistý (obě slova jsou příčestí od slovenských kořenů, které znamenají "čistit, očistit"; Gonda (1959, s. 336) překládá "pure and clean", Böhtlingk "rein und lauter", Swāmī Swāhānanda "cleansed and pure").

Podobně ve střeďoindickém období bylo opakování slov blízkých nebo synonymních velmi oblíbené, i když synonyma nebyla tak častá jako slova blízká. Obojí však měla stejnou funkci - působit na posluchače, útočit na jeho vědomí, chápání a vést ke snazšímu zapamatování. Obzvláště bohatě je zdvojení zastoupeno v buddhistickém kánonu sepsaném v jazyce páli, kde však můžeme jen stěží očekávat vlivy magického myšlení.

anaya-vyasanaḥ āpādessāmi (Dīghanikāya II, str. 73)
způsobím neštěstí, přivodím
neštěstí
(kde anaya- neštěstí, utrpení;
vyasana- neštěstí, utrpení; zničení)

bhagavato bhāṣitaḥ abhinanditvā anumoditvā (Samyuttanikāya, III,1,5, str. 2-3) zaradovav se (2x) nad řečí vznešeného
(kde abhinand- radovat se z, mít potěšení ze, schválit, být potěšen, nadšen;
anumod- nalézt uspokojení v, radovat se z, být vděčen za, kladně hodnotit, být potěšen něčím, těšit se z).

Tato slova mají původ v domácím slovníku fondu jazyka, ale např. Gatterdž (1960, s. 158n.) upozorňuje na některá slova, která již ve staroindčtině, zvláště v povědském období, byla tvořena pomocí dvou synonym majících původ v různých jazycích (indoárijských, drávidských nebo mundských).

Na synonymní páry v novindických jazycích upozornil už Beraník (1928, s. 255 n.) a všiml si také toho, že se mohou takto párovat všechny kategorie slov kromě spojek a postpozic (s. 264). Dále o tomto typu spojení hovoří Zograf (1960, s. 169), jmenně páry (pod názvem hybridní dvandvová kompozita) v hindčtině podrobně zkoumal Beskrovnyj (1964), řadu slovesných synonymických párů v hindčtině uvádí Smékal (1979, s. 55n, zvl. s. 60n.) a o bengálských synonymních párech psala Čevkina (1964).

V hindčtině jsou v synonymních párech spojena slova různého původu a mohou tudíž být z hlediska lexikálního významu zcela synonymní. Mohou však nést jistý stylistický odstín, např. slovní zásoba persko-arabského původu charakterizuje jednu sociolingvistickou rovinu jazyka:

mitr dost- přítel, přátelé (sanskrt. + perské slovo), ale též dost mitr
číz vastu- věc, věci (perské + sanskrtské slovo)
muškil kathin- (velice) obtížný (dosl. obtížný + obtížný)
(arabské + sanskrtské slovo)

V některých případech je stylistická funkce synonymního páru evidentní z kontextu, jako je tomu v následujícím příkladu z tamilštiny:

māṭukaḷ irantaṁ paṭikaḷil tulli-k kutittu ēri-c ceṇru....

(časopis Itayam, 25.3.84, s. 8)

dosl.: dobytčata obě po schodech vyskočivše-vyskočivše zdvihnuvše se šla, (obě dobytčata běžela vzhůru po schodech s neustálým poskakováním, neustále poskakující)

kde tullu- skočit, vyskočit
kuti- skočit, vyskočit.

Synonymní opakování slovesa "skákat" tu vedle značné názornosti popisu děje vyjadřuje velkou intenzitu, případně neočekávanou náhlost děje vyplývající z dramatickosti situace.

Podobně se velké množství synonymních párů používá v mongolštině (Vacek, Půrev-Očir 1987; Grollová 1986), ale také např. v pašto (Sikoev, 1976) a v některých jiných asijských jazycích (tibetština, čínština, khasi aj.). Zvláště pokud jde o mongolštinu, jedná se o funkčně silně zatížený gramatický postup využívaný pro všechny druhy slov. Jeden příklad za všechny:

suur¹ baaz - základna (kde baaz je ruské baza).

Jasně stylistickou funkci (nadsázka, humor) má ojedinělé opakování synonym v pohádce Jiřího Chalupy, Co takhle svatba, princí (Čs. televize, 31. 5. 1987, dopol.):

Král: Přejde navštívit svou starou chorou nemocnou matku.

A podobně jsem zachytil v anglické pohádce (Goldilocks and the Three Bears, Brown Watson, England, printed in Czechoslovakia, 1985/2/) několik sémantických zdvojení, která rovněž nesou expresivně stylistickou funkci:

Baby Little Wee Bear - mimino malý drobný medvěd
a great big bowl (chair, bed) - velká veliká mísa
(židle, postel).

3. Tolik ve stručnosti o některých příkladech a nyní se vrátme k otázce, zda je možné nějakým způsobem ospravedlnit na jedné straně logicky zdůvodněné tvrzení Moravcsikové ve světle uvedeného materiálu a případně tento typ spojení nějak interpretovat nebo zdůvodnit.

I Moravcsiková si všimla, že zdvojování obecně je velmi častým jevem v jazycích kreolizovaných a v pidginech (odkazuje na Halla, 1966). Podle mého názoru se právě v této oblasti nabízí nová interpretační možnost - připustit, že zdvojování, jak je spíše v logickém pojetí chápe Moravcsiková, je jevem univerzálním a platí pro ně omezení, kte-

rá ona stanová. Je-li přitom toto zdvojování dosti typické pro kreolizované jazyky a jiné typy smíšených jazyků, pak to pro monomodální zdvojování, neboli párování synonym, podle mého názoru platí dvojnásob. Takové zdvojování je pak možno interpretovat jako svým původem zdvojování vznikající v procesu jazykového kontaktu. Dá se to potvrdit např. na příkladech z hindštiny a mongolštiny uvedených výše.

Synonymní opakování slov je zaznamenáno také v pozdní latině (Politzer, 1961) a v rané nové angličtině (Nash, 1956). Důvody vzniku synonymních párů v pozdní latině bude patrně potřeba teprve zjišťovat, ale v angličtině docházelo k párování slova cizího s domácím a jedno tak sloužilo do jisté míry jako glosa pro slovo druhé (Nash, s. 62)². To by jen potvrzovalo domněnku, že častější párování synonym je výrazně podmíněno jazykovým kontaktem, což však nevylučuje možnost expresivního využití synonymních párů v jazycích, kde lexikální zdvojování nepatří k běžným jazykovým prostředkům (příklady z moderní anglické a české pohádky).

Je pravděpodobné, že vznikne-li synonymní párování díky jazykovému kontaktu, vyvíjí se jazyk buď směrem k většímu využívání tohoto prostředku, zvláště když v daném jazyce zdvojování jako takové patří mezi systémové a hojněji využívané jazykové prostředky, a nebo taková možnost zanikne. Tímto směrem se ubíral vývoj v angličtině, kde se synonymní opakování neudrželo, zatímco v indických jazycích nebo v mongolštině je tomu naopak. Z toho jasně vyplývá potřeba rozlišovat, zda v jazyce zdvojování jako takové hraje významnou systémovou roli (je součástí centra systému) nebo jen periferní.

Pokud jde o zdůvodnění existence synonymních párů, uvádějí se různé důvody. Výše jsme se dotkli magicko-nábožensky zaměřeného výkladu Gondova. Magii a magické myšlení není však možno považovat za hlavní důvod, který vede ke vzniku synonymních párů. Potřeby magického vyjadřování mohou spíše podpořit jejich využití, neboť je to jeden z výrazně expresivních jazykových prostředků. Tím pravým důvodem je podle mého názoru potřeba zdůraznění, aktualizace, která se může objevit v různých stylech. Fakt, že se takové páry užívají ve zcela nemagických textech současných jazyků (hindštiny, mongolština aj.), svědčí o tom, že párování synonym je obecnější jazykový prostředek, který slouží pro specifické účely, nikoli jen úzce magické, i když v magických textech (např. védské hymny) jej lze využívat. V těchto textech je totiž obzvláště zvýrazněna potřeba aktualizace, "bušení" na lidské podvědomí, případně intenzifikace apelu na bohy, k nimž se obětník obrací.

Druhý důvod, "překladový", kromě Nashe (viz výše) zmínil také S.K. Chatterji (1977, s. 118, původně 1941 a 1960) o hindských synonymních párech, které nazývá "překladovými kompozity" (translation compounds). Tento názor stojí blízko k našemu výkladu, že synonymní páry vznikají v kontextu jazykového kontaktu. Nevyplývá sice z přesného rozboru většího množství příkladů, ale můžeme jej konfrontovat s rozбором, který na základě hindských textů provedl V.M. Beskrovnyj (1964).

Chceme-li uvažovat o výsledcích, ke kterým dospěl Beskrovnyj, musíme nejprve říci, že dělí svá hybridní dvandva (kam řadí i synonymní páry) na tři skupiny - čistě synonymní, asociativní (páry slov blízkých) a antonymní (páry slov opačného významu). Je příznačné, že největší frekvenci měly synonymní páry (65 %) zatímco asociativní dvandva tvoří 30 % a antonymní 5 %. Beskrovnyj sledoval také zastoupení slov různého původu v párech a zjistil, že v rámci všech tří typů jsou čistě hindská slova na počátku u 50 % párů. Kdybychom rozšířili etymologické hledisko na všechna domácí slova (čistě hindská a také sanskrtská), pak v 60 % párů jsou na počátku slova domácího původu. To by na první pohled bylo v rozporu s názorem, že domácí slovo glosuje slovo cizí, a Beskrovnyj na tento rozpor upozorňuje (s. 248).

Podle mého názoru však došlo v jeho úvaze k jistému zkreslení, protože uvažoval všechny typy dvandvových spojení, zatímco měl uvažovat jen synonymní páry, má-li jeden být glosou ke druhému. Přepočítal jsem jeho údaje z tohoto hlediska a situace pak vypadá příznivěji pro překladovou interpretaci. U 54 % synonymních párů stojí domácí slovo (hindské nebo sanskrtské) na druhém místě. Přesto ale zbyvá vysvětlit, proč, z druhé strany vzato, téměř v polovině případů zůstává domácí slovo na počátku. Není vyloučeno, že důvod spočívá v míře integrace cizí slovní zásoby, kdy mnohá slova přestala být pocítována jako cizí. Přesto ale vidíme, že čistě překladový výklad nezní zcela přesvědčivě.

Třetí názor týkající se těchto párů vyslovil už v r. 1928 A.P. Barannikov, který si všiml, že druhý člen páru nemá překládat význam prvního, ale spíše jeho význam podtrhuje (s.264), neboť cizí prvek není vždy na prvním místě. Za důvod vzniku takového páru považuje "tendence spočívající v psychologii novohindických jazyků" (s. 258).

A musíme se znovu zeptat, co je tím pravým důvodem, jestliže neobstojí ani magické důvody, překladové zdůvodnění není zcela přesvědčivé a ani poslední psychologické zdůvodnění se nemůže opřít o konkrétní jazykový materiál.

V zásadě zůstaly důvody dva. Jeden se opírá o sociolinguvistické vysvětlení vzniku synonymních párů v kontextu jazykového kontaktu a řeší tak otázku jejich geneze. Druhý, neméně důležitý důvod, spočívá v tom, že synonymní páry mají velmi silný expresivní náboj a to i v případech, že vznikly v jazykovém kontaktu. Proto se mohou nacházet i synonymní

páry bez cizího lexikálního žvlvu (sporadicky i v jazycích, které zdvojování využívají jen málo) a to nejen v textech magicko-rituálního charakteru, ale i v jiných stylech (přes hovorový jazyk a poezii až po novinářskou prózu). Zdvojování synonymum pak zůstává na úrovni zvláštního stylistického prostředku, který se využívá pro účely zdůraznění a aktualizace.

Různé stylistické funkce a využití synonymních párů je záležitostí konkrétní analýzy jednotlivých jazyků a je přitom důležité neopomíjet ani kvantitativní hledisko.

Postavení synonymního zdvojování může být různé. I v jazycích, kde se jinak zdvojování běžně využívá jako systémového jazykového prostředku, může být synonymní zdvojování poměrně málo zastoupeno (tamilština), jinde může být velmi hojné (hindština a některé novoindické jazyky) či dokonce nadužívané (mongolština). Ve všech případech má větší nebo menší expresivní náboj a není ani vyloučeno, že vedle jiných lexikálních prostředků funguje v některých jazycích jako další prostředek aktualizace nebo zdůraznění.

Synonymní zdvojování tedy nejspíše nebudeme považovat za jazykovou univerzálii, nýbrž jen za zvláštní aspekt zdvojování podmíněný částečně stylisticky a hojněji využívaný v kontextu jazykového kontaktu a kreolizačních procesů. Vysoká frekvence synonymního zdvojování by mohla být i symptomem, že v historii jazyka došlo ke kreolizačnímu procesu nebo alespoň k intenzivnímu kontaktu s jiným jazykovým prostředím (například formou bilingvalismu apod.). Takový předpoklad bychom mohli vyslovit i v případě, že neznáme předchozí historii daného jazyka.

Poznámky

x Na toto téma autor proslovil přednášku v odborné skupině pro funkční jazykozpyt při KřMF dne 4. 2. 1987 a děkuje za podněty a připomínky Dr. S. Heřmanovi, doc. dr. J. Noskovi, DrSc., doc. dr. P. Sgallovi, DrSc. a prof. dr. J. Vachkovi, DrSc.

1 Nutno zdůraznit, že se jedná o čistá souřadná spojení, která nemůžeme srovnávat s českými obraty jako: "prašť jako uhoď" nebo "jeden za osmáct, druhý bez dvou za dvacet", kde stylistický záměr leží ve zcela jiné rovině. Formálně bližší je české "pro nic za nic".

2 Srovnej českou říkanku "Byla jedna mutr matka..."

Literatura

- Barannikov, A.P., 1928, Sinonimičeskie povtory v novoindoariskih jazykah, Zapiski kollegii vostokovedov 3, s. 249-266
- Beskrovnyj, V.M., 1964, Gibridnye dvandva v hindi, in: Indijskaja i iranskaja filologija, Moskva, s. 247-253
- Böthlingk, O., 1889, Khandogiopanišad, Leipzig
- Caland, W., 1919, Das Jaiminiya-brāhmana in Auswahl, Amsterdam
- Čatterdži, Š., 1960, O nekotoryh tipah slovosloženíj v indoariskih jazykah, in: Problemy vostokovedenija 3, s. 156-162
- Čevkina, L.M., 1964, Parnye konstrukcii v sovremennom bengalskom jazyke, in: Voprosy grammatiki bengalskogo jazyka, Moskva, s. 3-23
- Dighanikaya - The Dīgha Nikāya, ed. T.W. Rhys Davids, J.E. Carpenter, London 1911-1932
- Geldner, K.F., 1951, Der Rig-Veda aus dem Sanskrit ins deutsche übersetzt, Cambridge, Massachusetts, 3 Vols.
- Gonda, J., 1959, Stylistic Repetition in the Veda, Amsterdam
- Grollová, I., 1986, Zdvojování v mongolštině, Praha, PFUK, diplomová práce, ms.
- Hall, R.A., 1966, Pidgin and Creole Languages, Ithaca
- Chatterji, S.K., 1977, Vvedenie v indoariskoe jazykoznanie, Moskva (překl. z Indo-Aryan and Hindi, Calcutta 1960 (2))
- Macdonell, A.A., 1916, A Vedic Grammar for Students, Oxford
- Moravcsik, E.A., 1978, Reduplicative Constructions, in: Universals of Human Language, Vol. 3. Word Structure, Stanford, s. 297-334
- Nash, W., 1958, Paired Words in Othello: Shakespeare's Use of a Stylistic Device, English Studies, 39, s. 62-67
- Politzer, R.L., 1961, Synonym Repetition in Late Latin and Romance Languages, Lg 37, 4, pt.1, s. 484-487
- Renou, L., 1952, Grammaire de la langue védique, Lyon-Paris
- Renou, L., 1955, L'hypercaractérisation dans le Rgveda, in: Études Védiques et Paninéennes, I, Paris, s. 45-69
- Samyuttanikaya - The Samyutta-Nikāya of the Sutta-Pitaka, ed. M.L. Peet, London, 1884-1894

- Sikoev, R.R., 1976, Parnye slova v sovremennom literaturnom puštu i ich rol v slovoobrazovanii, in: Indijskaja i iranskaja filologija. Voprosy grammatiki, Moskva, s. 175-192
- Smékal, O., 1979, The Reduplicative Formations and Semantic Pairs in Hindi, in: Asian and African Linguistic Studies, SOP IX, FFUK, s. 3-92
- Swahananda, Swami, 1975(3), Chāndogya Upaniṣad, Madras
- Vacek, J. - Pürev-Očir, B., 1978, Lexical Pairs in Mongolian, ArOr 56, č. 4, str. 370-386
- Wackernagel, J. (und Debrunner, A.), AIG - Altindische Grammatik, II, 1, Göttingen, 1957
- Zograf, G.A., 1960, Iranskie i arabskie elementy v urdu, in: Hindi i urdu. Voprosy leksikologii i slovoobrazovanija, Leningrad, s. 152-244

Summary

Jaroslav Vacek: ON ONE ASPECT OF REDUPLICATION IN LANGUAGE
(IN THE MARGIN OF LANGUAGE UNIVERSALS)

The paper presents some concrete examples mainly from Indian languages to substantiate the argument that there is a semantic reduplication in language. It is a reaction to the statement of E. Moravcsik (1978) that there is only bimodal reduplication (both form and semantics) and that a monomodal reduplication (either form without semantics or semantics without form) is not possible. The examples prove that monomodal semantic reduplication is possible. There are several alternative explanations of the phenomenon (translation compounds, psychological or magical reasons). It has various, mainly stylistic functions. The author suggests that its origin may be sought especially in the sphere of language contact.

IDEA, KARNEVALIZACE V TEORII ROMÁNU

M. M. Bachtin a Goethova Italská cesta

Vladimír Svatoň

Literárněhistorické názory Michaila Bachtina lze shrnout do několika námětů:

- 1) Rozlišení eposu a románu. Epos je charakterizován jako vyprávění o distancovaném a věčném, kdežto román vypráví o bezprostředně blízkém, aktuálním a časově určeném, časově pomíjivém (čili historickém).

2) Román je produktem "mnohohlasé", tedy neregulované, individuálními a individualistickými zájmy motivované, ústředními hodnotami nescelené životní praxe. Takováto aktivita byla příznačná pro velkoměsta pozdního helénismu i moderní doby. Obě epochy se proto v řadě kulturotvorných rysů stýkají.

3) Román je možno rozlišit a typizovat tzv. chronotopem, tj. koncepcí místa (prostoru) a času, kterou je strukturován románový svět. Bachtin podal ve speciální studii nárys několika typických chronotopů, které lze pokládat za nosné východisko dalších úvah.

4) Téze o tzv. dialogičnosti moderního románu, kterou rozvíjel zejména v monografiích o Dostojevském a kterou by bylo možno sblížit s problematikou, jež do literární vědy pronikla v souvislosti s absencí vševědoucí vyprávěče. Jakkoliv je tato absence z hlediska geneze textu pouze hypotetická (autor přirozeně koncipuje své postavy i celek románového dění), klade před čtenáře jinak prokreslený svět, nežli byl svět s jasnou ústřední perspektivou. Problém dialogičnosti však nelze na otázku vyprávěčské perspektivy redukovat, neboť zahrnuje i představu o epické pospolnosti.

5) Karnevalizace a smíchová kultura tvoří osнову moderních epických žánrů, či spíše moderní epičnosti.

6) Představa o "velkém času dějin", tj. přesvědčení, že dílo není reflexem okamžitých souvislostí a bezprostředních genetických podnětů, nýbrž výrazem celé epochy, souvislostí, trvajících celé věky.

Spojitosť některých myšlenek je zřejmá na první pohled. Není kupř. sporu o tom, že na sebe navazují představy o bezprostředním kontaktu jako zdroji románového tvaru s problematikou "mnohohlasosti" románu a s ideou karnevalizace. Lze s nimi spojit i koncepci dialogičnosti: bezprostřední kontakt jako východisko románového point of view vylučuje samozřejmě jakoukoliv nadřazenost autorského hlediska, hierarchii pohledů i hodnotících postojů. Méně zřetelná je spojitost těchto myšlenek s ideou chronotopi i tzv. velkého času, byť i zde souvislosti jsou. Jestliže román svou výstavbou odráží tak podstatný rys moderní skutečnosti, jako je mnohohlasý chaos individualních a individualistických zájmů, je zřejmé, že je vztažen k základním rysům celé epochy, a nikoliv k detailním zákrutům dějin. Toto obecné východisko konstituuje pak základní formy našeho názoru, pochopení času a prostoru, který se z hlediska izolované aktivity jedince jeví jinak nežli z hlediska pospolného epického jednání.

x

Nejdůležitějším bodem Bachtinovy teorie románu je však problém karnevalizace. Při jakékoliv úvaze o kulturních jevech je nejlépe vyhledat jejich klasickou, vykrystalizovanou formulaci, která nejlépe vyjadřuje jejich smysl. V případě karnevalizace se nabízí Goethova Italská cesta.

Při charakteristice pasáží o římském karnevalu je třeba přihlédnout k jejich místu jak v genezi, tak v kompozici a samém smyslu Goethovy knihy. Jistou roli hraje sama skutečnost, že text *Italské cesty* má složitou historii, neboť nevznikl běžným způsobem, tj. tak, že autor pojal zároveň napsat takovéto dílo a po jisté době, s přestávkami či bez nich, je dokončil.

Goethův pobyt v Itálii začal utajovaným odjezdem z Karlových Varů 3. září 1786 a skončil odjezdem z Říma 23. dubna, popřípadě příjezdem do Výmaru 18. června 1788.² O některých partiích cesty si Goethe vedl cestovní deník, mimoto posílal hojně dopisy paní von Steinové. Psal také Herderovi, věvodovi a odeslal několik okružních listů pro výmarské přátele bez konkrétního adresáta. Nepříliš dlouho po návratu Goethe otiskl samostatnou brožuru vyzdobenou rytinami G.M. Krause podle kreseb G.Schütze pod názvem *Římský karneval* (1789). K bezprostředním výtěžkům cesty lze počítat i spis *Metamorfóza rostlin* (1790), jehož koncepce se utvářela v řadě dopisů z Itálie, článek *Jednoduché napodobení přírody, manýra, styl* (1789) a cyklus *Římských elegií*, jež vznikaly v letech 1788-1790.

Teprve v roce 1813, tedy čtvrt století po cestě samé, pristoupil Goethe ke koncipování samostatného autobiografického díla o své někdejší cestě. Použil k tomu mj. dopisy určených kdysi paní von Steinové, od níž si je vyžádal; své listy rozstříhal na proužky papíru, přičemž vypustil intimní reminiscence a zbytek rukopisů povětšinou zničil (rovněž se opřel o korespondenci s Herderem). Dospěl tak na práh druhého římského pobytu, tj. ke konci svého výletu do Neapole a na Sicílii (počátek června 1787). Svě dílo pak vydal pod titulem *Z mého života, Druhá část*, 1. a 2. díl v letech 1816 a 1817. Poslední část byla ukončena až pro druhé vydání knihy r. 1829, kdy se také objevil definitivní název *Italská cesta*. Tato část má již odlišný ráz: vedle více méně lakonických záznamů, příznačných pro kompozici prvních částí, vyskytují se tu rozsáhlejší měsíční zprávy o Goethově činnosti, jeho samostatné články (např. o sv. Filipu Nerim), dopisy jeho přítele malíře W. Tischbeina, pojednání K.F. Moritze o krásnu, článek malíře H. Meyera o prohlídce sochařských sbírek za světla voskových pochodní aj. Téměř na závěr je zařazena někdejší brožura o římském karnevalu.

Převážnou část textu tvoří tedy bezprostřední záznamy Goethových dojmů, z pozdějších let pochází výběr a kompozice materiálu. Goethe zřejmě ponechal všechno, co pokládal za konstantní hodnotu svého názoru ve druhé polovině života, a co tedy činí z jeho spisu dílo programní. Programnost zdůrazňuje i původní název *Z mého života*: knihu je třeba chápat jako autobiografii, a nikoliv jako cestopis, jako svědectví o Goethově duchovním vývoji, a nikoliv jako pouhý záznam cestovních postřehů. Pasáže o římském karnevalu tak nabývají ještě na závažnosti.

Takovéto pojetí "cesty" bylo pro druhou polovinu 18. století příznačné: cestopis patřil k žánrům vysoce literárním. Cesta tvoří navíc organizující kompoziční princip dvou dalších typických útvarů 18. století - utopie a románu, takže se dokonce vynořil námět kodifikovat v literatuře této doby zvláštní prozaický útvar, román cesty.

O povaze typu cesty bylo by možno uvažovat několikerym způsobem. Cestu lze chápat prostě jako nástroj kompoziční, který umožňuje pojmut do jediného díla množství pestrých dobových realití, neboť konstitutivním rysem románu byla vždy potřeba vyrovnat se s celkem světa, předložit globální koncepci epochy. Rovněž lze uvažovat, že základním stavebním kamenem románu je osud nebo spíše zápas jedince, který se zbavil všech tradičních pout morálky, stavu, společenského předurčení, a proto navazuje libovolné množství nových životních kontaktů, ba víc - jemuž je labilita životních svazků osudem, a proto bloudí světem, aby ukojil svá přání i tužby, pro něž však nenalézá pochopení a jež ho přivádějí pouze ke střetu se zájmy a potřebami jiných lidí. - Další možný výklad by mohl být ve zjištění, že pohyb prostorem zastupuje pohyb časem, postup a navrstvování času v životě jednajících osob. Mýtické příběhy čas v našem smyslu nezma-ly: čas ani prostor (vzdálenost) neměly vliv na vzájemné vztahy postav, délka lhůty nebo odloučení hrdinů nemohlo proměnit jejich bytosti, zatímco hrdina románu se mění, vyvíjí, zapomíná, a pokud se vrací ke svému východisku, je to buď návrat marný, protože všechno, i hrdina sám, je jiné než dříve, anebo se musí znovu proměnit, zapomenout na všechno, čím se ve světě stal a co získal. Čas i prostor jsou parametry racionálního, experimentálního postoje ke světu, implikují možnost vývoje, nového a dosud neznámého pohledu na věci atp. - Nakonec je možno předpokládat, že cesta je putováním k určitému cíli, k utopii, do země blaženství, rozumu, nebo aspon k otevřenému zjevení problémů, které jsou v běžné realitě málo pronikavému pohledu zastřeny. Ve všech případech je cesta "cestou jinam", touhou dospět k jinému životu a k jinému světu.

Cestopis a utopie se v tomto směru stýkají: utopie je fantastickým cestopisem, cestopis je reálnou utopií, protože předestírá čtenáři pohled na zemi, která je alternativou jeho běžného a navyklého života. Je-li tomu tak, musíme se zeptat, zda také třetí žánr, který byl v souvislosti s cestou zmíněn, totiž román, není ve své podstatě rovněž žánrem utopickým. Vyžadovalo by to ovšem podrobit revizi Hegelův zásadní výrok, ze kterého (často mlčky nebo nepřímě) vychází moderní teorie románu, jež román věže na prozaickou skutečnost novověkého života, na hrdinovu "výchovu" či adaptaci daným poměrům, což se rovná rezignujícím uznání jejich opodstatněnosti; v 19. století bylo toto stanovisko doplněno komplementární možností deziluze a ve 20. století hrdinovou dezintegrací na proud prožitků, fakultativních postojů a chvilkových gest. Zároveň by to znamenalo rehabilitaci méně pregnantní, ale prozíravé pasáže o románu v Schellingově filozofii umění, který při charakteristice Dona Quijota a Viléma Meistera nevychází z re-

zignace a deziluze, ale z dobrodružnosti, proměnlivosti a nečekanosti životního dění. Takovýmto přístupem byl v termínu román zdůrazněn původní význam "romaneskna" a "romantična", tedy kategorií, které vyjadřují lidskou iniciativu, fantazii, pružnost a schopnost vytvářet alternativní možnosti života.

X

Goethova Italská cesta byla vskutku "cestou jinam", k jinému životu. Z biografického hlediska bylo dostatečně prokázáno, co pobyt na Jihu pro Goetha znamenal: přepracoval zde nebo aspon nově pojal některé starší tvůrčí záměry (Ifigénii v Tauridě, Egmonta, Tassa); zkusil studovat malířství a sochařství, ale definitivně se rozhodl pro literaturu; taktně, ale rozhodně dal výmarskému vévodovi najevo, že se nadále nehodlá obětovat státním záležitostem. Objasnován byl přirozeně též význam cesty pro Goethův duchovní život, stále se tu však otevírá pole pro nové poznatky. Zde se chceme zabývat pouze těmi aspekty, jež se dotýkají problému karnevalu.

Goethe sám hovořil o pobytu v Itálii jako o zgoruzrození: "Cestovatel ze Severu se domnívá, že přijíždí do Říma proto, aby zde našel doplněk svého života, aby zaplnil to, čeho se mu nedostává. Leč jen velmi poněnáhu a s velkou nevolí si uvědomuje, že musí úplně změnit smysl svého života a začít od počátku." Tato proměna byla podle Goethova vlastního doznání spjata se studiem tří oblastí: přírody, umění a lidu.

Základní význam přírodovědných studií pro Goethův světový názor byl již v odborných studiích zdůrazněn. Goethe vycházel z tradic renesančního panteismu, čímž byl blízký romantické "filozofii přírody", ačkoliv jinak, zejména v estetice, s romantiky polemizoval. Jak naznačil již ve fragmentu z r. 1782, ⁸ příroda se vyznačuje věčnou změnou, věčným tvořením i ničením vytvořeného; svým výtvorům (dětem) neprogradí, odkud přišli, ani kam se ubírají, mají pouze jít, uplatňovat se, chtít a čínorodě žít. Vždy je v ní všechno, nezná ani minulost, ani budoucnost, přítomnost je věčná; je celistvá, ale přece vždycky neúplná, její sebevytváření může pokračovat donekonečna. (Obdiv k plodnosti Goetha fascinoval i za cesty po Sicílii, kdy si všimá "teskné plodnosti" tamních polí, It. 258).

Aby však nekonečný proces změn nebyl pouhým rozpadáním původní jednoty (entropií), bylo nutno jeho obraz doplnit dalším pojmem, k němuž Goethe záhy dospěl, idejí "prafenoménu". ⁹ Mnohost jevů vzniká modifikací určitých základních struktur, vstupujících do proměnlivých vztahů navzájem. Úkolem badatele je uchopit v empirické rozmanitosti tuto strukturu a představit si souhrn jejích myslitelných realizací. Právě za pobytu v Itálii vykrytalizovala koncepce prafenoménu v představě "prarostliny", kterou Goethe nazval "modelem a klíčem", jehož pomocí "lze potom vynalézat až do nekonečna další rostliny, které musí být důsledné, to znamená: být třeba neexistují, přece by existovat mohly

a nejsou snad jen malířskými nebo básnickými stíny a iluzemi, nýbrž mají v sobě vnitřní pravdivost a nutnost. Stejného zá- kona bude možno použít na všechny ostatní organismy" (It. 369). Goethův prafenomén směřuje k pozdějšímu pojmu "vnitřní formy" (innere Gestaltung) u W. v. Humboldta i k Hegelově "ideji" jakožto subjektu sebevytváření: dění světa není podle takového názoru pouhým přiřazováním dalších a dalších jevů k předcho- zím, tříští příčin a následků, ale rozvíjením přírodní ce- listvosti, její vnitřní potenciality, odhalující v množství jednotlivin své jednotné jádro.

Goethovo pojetí přírodní kreativity podmínilo také jeho ideál kreativity umělecké, jež shrnul v poznatku, že "...nej- vyšší díla umění byla stejně jako nejvyšší díla přírody vytvá- řena podle pravdivých a přirozených zákonů. Všechno násilné a vyumělkované tu mizí: je tu jenom nutnost, je tu Bůh" (It, 388; překlad poněkud upraven podle smyslu originálu). Tomuto místu odpovídá i závěrečná pasáž zmínované úvahy o napodobení pří- rody, manýře a stylu: Goethe tu staví proti reprodukci jednotli- vých skutečností i proti subjektivnímu gestu v manýře, vyjadřu- jící "duch hovořícího" (na mysl má umělecké krédo Sturm- und Drangu), svůj ideál "stylu", založeného na pokorném pozor- ování, ale i moudrém procitování a promyšlení jevů, čili (řčeno terminologií tehdejší hermeneutiky) na "porozumění" jevům.

V jiné úvaze Goethe praví, že "dokonalé umělecké dílo 10 je dílem lidského ducha a v tomto smyslu i dílem přírody". A ještě jinde podotýká, že se "pozorováním tvořící přírody můžeme stát hodni toho, abychom se na její produktivitu du- chovně podíleli".¹¹ Umění je mu tedy pokračováním nebo dovr- šením tvořivosti přírodní, v obou oblastech vládne též cit, totéž směřování. Na své cestě postřehl například, že staří řečtí architekti vytvořili v Taormině amfiteátr spojením dvou skal, čímž "dokončili nejhrohmější dílo přírody a umění" (It. 283). - Při této příležitosti je nutno připomenout po- vídku ruského romantika V. F. Odojevského o italském malíři, autorovi fantastických architektonických vizí Piranesim: u Odojevského sní Piranesi o sklenutí oblouku, který by spo- joval Etnu s Vesuvem jako triumfální brána; chce odstranit Mont Blanc, aby se otevřel průhled na jeho letohrádek atp. Vše to jsou plány inspirované týmž estetickým programem (Odojevskij patřil ostatně k iniciátorům moskevského kroužku básníků-filozofů, kde se pěstoval Goethův kult). Ve všech těchto momentech je umělecká kreativita pochopena nikoliv jako napodobení, miméze, ale jako samostatné rozvíjení pra- fenoménů světa.

Stejně chápal Goethe život lidu, v němž cítil múzickou sladkost v jednotlivostech i s přírodou vcelku. Zmínky o této harmonii padly již v záznamech z Verony, tedy na po- čátku cesty, koncentrují se však v pasážích o Neapoli. Už v městském hemžení pozoruje Goethe skrytý soulad: "Proplé- tat se tak nespočetným a neustále proudícím davem je pra- zvláštní a blahodárné. Jak se to vše hemží křížem kráčem,

a přece každý jedinec nalézá svou cestu i svůj cíl. V tak velké společnosti a v takovém ruchu se cítím tím spíš úplně tichý a osamělý; čím víc ulice hlučí, tím jsem klidnější" (It. 204). Pozoruhodný je paradoxní vztah mezi pouličním hlukem a vnitřním básnickovým klidem: klid je spíše bezstarostností, osamělostí volností, pohotovostí navázat kdykoliv a kdekoliv žádoucí lidský kontakt, rozhodně není vyčleněním a izolací. Základního významu je však místo, kde Goethe uvazuje o neapolské lenkosti v životě pro danou chvíli: "... šťastná země, bohatě uspokojující základní potřeby, plodí také lidi šťastné povahy, kteří mohou bez útrap očekávat, že příští den přinese to, co přinesl dnešní, a proto žijí bezstarostně ze dne na den. Okamžité uspokojení, střídmy požitek, radostné snášení přechodných svízeli s veselou myslí! ... Pozorují v tomto lidu tu nejčilejší a nejdůmyslnější vynalézavost, ne jak zbohatnout, ale jak bezstarostně žít" (It. 193, podobně též 318-319).

Sepětí lidového životního stylu s přírodou a přírodním rytmem je komplementárně doplněno prolutím přítomnosti s dobou dávno minulou, plynulou souvislostí dnešního života s někdejší životem antické společnosti. V neapolském hotelu si Goethe všiml nástropních arabesek, podobných výzdobě domů v blízkém Herkulaneu a Pompejích (It. 179): výzdoba neapolského domu vsan neapodobuje dekorativní prvky nedávno odkrytých měst, ale plynule rozvíjí dávnou tradici. Ještě výrazněji konstatuje Goethe tuto souvislost při návštěvě lidového obydlí: "Poblíž města vzbudily mou pozornost znovu malé domečky, které tu stojí jako dokonalé kopie domečků pompejských. Vyžádali jsme si dovolení do jednoho vstoupit a shledali jsme jej čistouce zařízený. Pěkně vypletené rákosové židle, prádelník celý pozlacený, vyzdobený pestrými květy a nalakovaný, takže po mnoha staletích, po neščetných proměnách vnuká tento kraj svým obyvatelům podobný způsob života a podobné zvyky, sklony, záliby" (192).

x

Za pobytu v Neapoli a na Sicílii Goethe uzřel lidový život jako "přírodní" kreativitu, a teprve z tohoto hlediska vylíčil římský karneval jako jeho vrcholný projev. Dokazuje to jeho prvá zmínka o karnevalu datovaná o rok dříve nežli hlavní líčení (20. 2. 1787, It. 170): Goethe v ní hovořil o "nepříjemném pocitu", že "se lidem nedostává vnitřní bezstarostnosti", o "neuvěřitelném rámusu", v němž se neprojevovala "srdečná radost". Rok nato už vnímal karneval jinak. Především pokládal za důležité, že navazuje na všední, každodenní způsob života, neznamená jeho negaci, ale vystupování (It. 462). V čem karneval na prostý život navazuje, je především atmosféra humorné družnosti a pospolnosti. Goethe líčí, jak se do ulic vynášejí židle, z oken se vyvěšují koberce, každý třímá svíčku, přívětivá obloha zřídka kdy připomene, že nad ulicí není střecha (It. 465): ulice se mění v interiéř, dům, lidé tvoří šikdlivou, bezstarostnou, konfliktní, někdy zlomyslnou, ale vnitřně soudržnou rodinu: "Rozdíl mezi vznešenými a nízkými občany jako by na okamžik zmizel, všichni

se navzájem sblížíjí, každý se lehce smiřuje se vším, co jej postihne, a vzájemná smělost a volnost se udržuje v rovnováze všeobecnou dobrou náladou" (It. 460). - Podobně si na samém počátku cesty ve Veroně představoval společenskou účinnost antického divadelního představení: "Když se lid viděl tak pohromadě, musel žasnout sám nad sebou; kdežto běžně je zvyklý vidat se jen v poklusu, potkávat se v tlačenci bez ladu a skladu, spatří se zde to kolísavé, sem tam bloumající zvíře o mnoha hlavách a mnoha smyslech náhle spojeno v jednom ušlechtilém těle, určeno k společenství, sjednoceno a posíleno v jedné mase, jako jedno tělo, oživené jedním duchem" (It. 40). V této mase překonává člověk stísněnost své existence, uzavřené v úzkém a omezeném okruhu navykklých vztahů, "malátnou rezignaci" (It. 419), ve které se ruší bolest i radost, nelibost i požitek a rodí se nevýrazný průměr. Objevem pro Goetha bylo, že tento stav neexistoval jen v antických obcích, ale že ho je možno zakoušet podnes, v životním stylu "jižních" národů.

Konstitutivním principem karnevalu není tedy pouhá veselice, parodijnost, grotesknost atp. I převleky, prvek pro karneval navýsost významný, jsou podřízeny hlubšímu smyslu: ukazují všechna vnější určení člověka jako lehce zaměnitelnou roli; v masce se tu člověk neskrývá, netají své nitro, ale předvádí je v nečekaných a nespoutaných možnostech. Podstatou karnevalního chování je pád regulujících a donucujících společenských vztahů, destrukce ustrnulé systémosti, nastolení kontaktů podle zákona sympatie nebo antipatie, vzájemné otevřenosti a volnosti. Je to svátek, který si "lid dává sám" (It. 460), projevuje se spontánními impulzy, vytváří prostředí, kdy "je vše dovoleno" (It. 471). Dodejme, že tato věta se objeví později u Dostojevského, ovšem ve zcela jiném smyslu - jako proklamace individualismu či démonismu, jako svoboda nakládat s jinými podle vlastního rozmaru, zatímco u Goetha znamená uvolněnost v navazování lidských kontaktů, otevřenost, třeba provokující a drsnou, ale beze srahy využít druhého ke svým záměrům a pokořit jej.¹²

Obraz karnevalu je u Goetha ukončen přirovnáním k životu vůbec: "Ještě víc nám připomíná ona těsná, dlouhá, namačkaná ulice cesty světského života, kde každý divák a účastník bez škrabošky nebo s maskou, z balkonu nebo z lešení přehlíďne jen nepatrný prostor před sebou a kolem sebe, postupuje vpřed v kočáře nebo pěšky jen krok za krokem, spíš je postřkována než sám jde, spíš je brzděn než se sám dobrovolně zastavuje, tím úporněji se snaží proniknout tam, kde to jde lépe a veselěji, a pak se i tam zase dostane do úzkých a nakonec jej vytlačí pryč" (It. 488). Zde se koncentruje ono pojetí života, jež Goethe v Itálii, v kontaktu s Římskou a italskou kulturou (mezi nimiž cítí organické spojení), v zážitku karnevalu získal. Je nutno přimknout se k "toku života", jednat a tvořit, dá-li nám k tomu příležitost, tvorbu nechápat jako výraz subjektivního chtění, ale jako rozvíjení impulzů spo-

lečných veškeré přírodě (světu), konkretizování "prafeno-
měnů". Jestliže při pohledu na vykonané dílo s povzdechem
konstatoval, "jak malá stopa přeci zůstává po jednom živo-
tě" (It. 489), proniká jeho výrokem vědomí, že to je blaho-
dárny zákon života, kterému netřeba vzdorovat: "Člověk má
jen klidně pokračovat ve své cestě, dny samy mu přinesou jak
dobro, tak zlo" (It. 420); je nutno se poučit, "jak se setká-
ní nutnosti a náhody, podnětů a vůle, pohybu a odporu vzniká
coś třetího, co není uměním ani přírodou, nýbrž obojím zá-
roveň, nutně i náhodně, záměrně i slepě". 1)

X

Cesta do Itálie znamenala tedy pro Goetha cestu k sebe-
nalezení, k uvědomění individuálních předpokladů, jimiž byl
jako každý člověk svérázně vybaven, a stejně tak k uvědomění
tužeb, které z oněch předpokladů vyplývají a které nelze bez-
trestně přehlížet. Ovšem také cestu k objevení svého nezastu-
pitelného místa mezi lidmi, způsobu, jimiž může k životu světa
nejlépe přispět.

Myšlenka činného uplatnění byla Goethovi vlastní vědycky,
prošla však několika stupni, ve kterých byly nastíněny různé
možnosti, jaký vztah může jedinečná osobnost zaujmout vůči
světu. Když se za studentských let v Lipsku odřekl tradiční
a od dětství vštěpované protestantsko-racionalistické morálky,
prožil za štrasburských styků s Herderem zásadní obrat, neboť
přijal etický postoj tzv. geniální osobnosti (v pojetí Sturmů
und Drangu), proklamující právo na plné a bezohledné prosazení
vlastní vůle a tužeb, zakládající se na přesvědčení, že v in-
dividualitě silného jedince působí stejné síly jako v přírodě
samé, a proto její aktivita má své oprávnění bez ohledu na
tradiční mravní normy či předsudky. Goethe však vždy spojoval
s tímto postojem pocit viny nebo spíše zodpovědnosti za ná-
pory silných jedinců do prosté a skromné existence jiných by-
tostí (osud Markétin). Prvým pokusem o překonání tohoto roz-
poru bylo výmarské období v letech 1775-1786, kdy se Goethe
obětoval státní službě a kdy jej paní von Steinová podněcovala
ke kázni a sebeovládání. Silná osobnost si sama měla ukládat
silná pouta a velké úkoly: individualismus Sturmů a Drangu
nebyl tedy plně negován, ale byl proměněn novými rysy; znovu
byly aktualizovány i určité principy původní protestantské
morálky povinnosti, zdatnosti, služby atp. Útěkem do Itálie
se Goethe vzdal jednostrannosti tohoto řešení a postupně se
rozvíjejícím porozuměním jinak založenému životu dospěl
k nové formulaci morálního postoje: v tužbách a vůli každého
jedince se projevují přírodní síly, tytéž síly ho však spoju-
jí s okolím, s jinými lidmi, vytvářejí samy ze sebe pouta
sympatií i antipatií, a tak ho zapojují do celku přírody,
aniž by si toho byl explicitně vědom. Přírodně individual-
istické stanovisko zůstalo zachováno, větší důraz byl však
položen na aspekt "přírodposti" než "individualismu". Sebe-
realizace člověka není teď brutálním zásahem do jiných osu-
dů; je vázána na porozumění u jiných lidí a jedináci člověk
musí schopnost porozumění jiným v sobě také pěstovat. (Goetho-
vo hledání pravé životní cesty bylo tudíž spřízněno s paralel-

ně vznikající hermeneutikou Fr. D. E. Schleiermachera jako s doktrínou o nutnosti nejen "evidovat", nýbrž "porozumět" lidským projevům).

Obrázky karnevalu znamenaly v tomto kontextu vzdálený ideál lidského soužití, chvilkové zahlédnutí stavu, který by měl každého člena společnosti inspirovat k přehodnocení vlastního jednání. Proto se u Goetha v souvislosti s italským pobytem vyskytují tak často výroky jako "pravá cesta", "správná stezka", "bloudění", "posel", "změna smýšlení a života" (It. 436). Po návratu do Výmaru se Goethe cítil osamělý, ba vyhoštěný: "Z Itálie, bohaté formami, jsem byl vržen zpět do beztvářého Německa a vyměnil jsem jas její oblohy za zachmuřenost; přátelé, místo aby mě utěšovali a znovu k sobě připoutali, donáheli mě k zoufalství. Mé nadšení nad velmi vzdálenými, sotva známými předměty, můj nářek nad tím, co jsem ztratil, je urážel, postrádal jsem sebedmenší účast, nikdo nerozuměl mé řeči." ¹⁴ Goethova slova připomínají stesky nad vyhoštěním z utopické říše blaženosti, kde je možno nazřít vyšší formu lidské existence (zvláště příznačný je výrok, že nikdo nerozuměl jeho řeči). Jeho cestopis vskutku není faktografickým záznamem cestovních zážitků a koneckonců ani pouhou autobiografií, ale ucelenou koncepcí světa a lidského života, produktem světónázorové reflexe.

x

Pro M. M. Bachtina a jeho teorii románu znamená pozornost k principům karnevalizace ¹⁵ a odhalování jejich často skrytých podob východisko k problematice moderního jedince, která je základem románové stavby. Ukázalo se, že konstitutivním principem karnevalizace slouží nikoliv hra masek, rozpoutání chaotických, temných sil v člověku a bujará diskreditace všech hodnot, ale moment "demaskování", "prohlédnutí", pád regulujících a vnějších direktiv, záchvěv jistoty o vlastních cítech, o hodnotách, a tedy i možnosti pravdivých lidských vztahů. Pak ovšem román není pouze strukturou vyjadřující rozpad společenství a dezintegraci osobnosti: utopická touha po "životní plnosti" se stává jeho integrální součástí a snaha znovu dobýt prostor pro epičnost jeho nejzazší podmínkou. ¹⁶

Český interpret karnevalizace v Dostojevského Rásech ¹⁷ právem konstatoval, že ústřední scénu v první části románu (společnost v salonu Stavroginových) nelze pokládat za karnevalní, protože se v ní rozehrává přehlídka obelhávání, klamu, falešných verzí reality, "tvůrčího" přepracování skutečnosti apod. Scéna však skončí okamžikem, kdy jeden z přítomných, sedící zamlkle a nepovšimnutě po celé vzrušené jednání, vstane a vytkne skvělému představiteli hry s pravdou a przniteli pravdy políček. Zde nastal moment karnevalizace, bleskové, ale reálné.

Poznámky

- 1 Srov. např. I. Pospíšil, Ruská románová kronika, Brno 1983.
- 2 O Goethově Italské cestě srov. Fr. Gundolf, Goethe, Berlin 1920; R. Friedenthal, Goethe, Praha 1973; K. O. Conrady, Goethe, Bd. I, Königstein/Ts 1982; R. Buchwald, Goethes italienische Wendung, in: R. Buchwald, Das Vermächtnis der deutschen Klassiker, Leipzig 1962, S. 173-192; H. Mayer, Goethes "Italienische Reise", in: Sinn und Form 1960, No 2, S. 235-261; též doslov V. Macháčkové-Riegerové in: J. W. Goethe, Italská cesta, Praha 1982, s. 527-538.
- 3 Srov. M. G. Sokoljanskij, Zapadno-evropejskij roman epochi prosveščenijsa, Kijev-Odessa 1983, s. 58 an.
- 4 Srov. mj. O. E. Mandelštam, Konec romána, in: Poetika, Budapest 1982, s. 562 an.
- 5 Srov. W. Krauss, Zur Bedeutungsgeschichte von Romanesque im 17. Jahrhundert, in: W. Krauss, Gesammelte Aufsätze zur Literatur- und Sprachwissenschaft, Frankfurt/Main 1949.
- 6 J. W. Goethe, Italská cesta, Praha 1982, s. 420. Nadále budou odkazy na toto vydání uváděny přímo za citacemi se zkratkou It.
- 7 Srov. W. Benjamin, Leszeichen, Leipzig 1970, s. 36; Fr. Novosad, Miesto J. W. Goetheho v dejinách filozofického myslenia, in: J. W. Goethe, O prírode a umení, Bratislava 1982, s. 5-33.
- 8 Srov. cit. slovenské vydání, s. 37 an. O autorství fragmentu viz tamtéž, s. 8.
- 9 Srov. cit. studii Fr. Novosada, s. 29 an.
- 10 Srov. cit. slovenské vydání, s. 299.
- 11 Anschauende Urteilskraft, in: Die schönsten Essays von Goethe, München s.s., S. 153.
- 12 Srov. studie A. L. Bema ve sborníku O Dostojevském, Praha 1972.
- 13 Schicksal der Handschrift; český překlad cituji podle zmíněného doslovu V. Macháčkové-Riegerové, It. 535.
- 14 Tamtéž.
- 15 M. Bachtin poznal tyto ideje zejména prostřednictvím Fr. Nietzsche a jeho ruského následovníka V. V. Ivanova. Srov. D. Jähnig, Welt-Geschichte; Kunst-Geschichte, Köln 1975; L. Szilárd, Karnaval noje soznanijsje, karnevalizacija, in: Russian Literature 1985, p. 151 an.; též v rec. S. Jüttnera na franc. vydání Bachtinovy knihy o Rabelaisovi, Romanistisches Jahrbuch 1972, S. 243 an.

- 16 Z těchto pozic byl napsán raný esej G. Lukáče o teorii románu. Jakkoliv Lukács podrobil své rané práce kritice, stala se tato myšlenka nepochybně východiskem jeho humanistického programu.
- 17 R. Grebeníčková, K tzv. karnevalizaci v Dostojevského Běsích, Slavia 1982, č. 2, s. 150 an.

Zusammenfassung

Vladimír Svatoň: DIE IDEE DER KARNEVALITÄT IN DER THEORIE DES ROMANS

M.M. Bachtin und Goethes Italienische Reise

In Bachtins theoretischen Abhandlungen über den Roman nimmt die Idee der Karnevalität eine zentrale Stellung ein. Um die Bedeutung dieser Idee zu begreifen, muß man sich zur Goethes "Italienische Reise" und zu den Szenen des römischen Karnevals zuwenden. In der "Italienischen Reise" stellt sich Goethe das Programm der Beobachtungen der Natur, der Kunst und des Volkes vor. Alle drei Gebiete sind durch die Idee des "Urphänomens" als einer Quelle der wirklichen Kreativität verbunden: reale Schaffensfähigkeit (in der Natur sowie in der Kunst) bedeutet keine willkürliche Produktion neuer Dinge, sondern eine Entwicklung und Lösung innerer Kräfte des Seins. In dem Volksleben konstatiert Goethe solche natürliche Kreativität vorhanden, die mit der Welt sowie mit der Überlieferung in voller Einheit fühlt. Das Karneval befindet sich deshalb nicht im Widerspruch mit dem Alltagsleben - es ist mehr ein Gipfelpunkt spontaner Produktivität. Für die Theorie des Romans diese Idee bedeutet, daß nicht die Motive der menschlichen Desintegration, sondern seine epische Grundlage, die Fähigkeit der Menschen zur sinnvollen Tätigkeit maßgebend sind.

HENRIK IBSEN - ROMANTIK OBDOBÍ "MODERNÍHO PRŮLOMU" ?

Jiří Munzar

Zdá se, že romantismus a "moderní průlom" (jako "moderní průlom" se ve skandinávských literaturách označuje období let 1870-1890, viz anglicky the Modern Breakthrough) jsou, přinejmenším na první pohled, ty největší možné protiklady. Stačí jen srovnat zálibu romantiků v esoterických pohádkách a jejich takřka neomezenou fantazii s detailním a syrovým líčením nepříjemných stránek každodenního života v době moderního průlomu. Není však tento ostrý kontrast pouze povrchní či vykonstruovaný? Nehledě na to, že je velmi mnoho

různých koncepcí romantismu (a pro jednotlivé romantické školy a romantická hnutí v mnoha evropských literaturách se jen těžko hledá společný jmenovatel),¹ a totéž platí více či méně i pro období moderního průlomu.

Ve svých úvahách se nejprve pokusíme naznačit styčné body mezi romantismem a tvorbou tzv. moderního průlomu a pak se zaměříme na dílo jednoho z nejvýznamnějších představitelů moderního průlomu Henrika Ibsena, které podle našeho názoru svými kořeny tkví zcela zřejmě v období romantismu.

Začneme vedoucí osobností hnutí "moderního průlomu" Georgem Brandesem a jeho vztahem k romantismu, byť i jsou generalizace v tomto směru značně obtížné. Brandes na jedné straně pocítoval a dával zřetelně najevo averzi vůči většině epigonských romantiků dánských, na druhé straně pak velice obdivoval lorda Byrona, Heinricha Heina a Victora Huga, a nejen je. Velkou úlohu zde nepochybně hrály aspekty politické: zajímali ho především ti autoři, které by bylo možno označit jako "revoluční" romantiky. Později si velmi cenil některých polských romantických básníků, opět zejména pro jejich politickou angažovanost, kterou postrádal u velké většiny romantiků dánských. (Je však velmi dobře známo, že, zejména později, kladně hodnotil i některé dánské romantické autory a vracel se k nim.) Německý romantismus pokládal Brandes za příliš konzervativní, ba reakční. Tyto jeho postoje jasně ukazují, jak neobyčejně obtížné je vymezení romantismu jako jednotného hnutí.

Se zřetelem k "modernímu průlomu" (či realismu nebo naturalismu) lze najít mnoho progresivních rysů i v onom zmíněném romantismu německém, rysů, na které se často zapomíná a kterým nebývá přikládána velká váha. Především je to opakovaná a důrazná kritika měšťáckého způsobu života, filistrovství (Brentano, Eichendorff, Hoffmann i mnozí jiní). Kontrastem k měšťákovi bývá zpravidla umělec či romantický básník. V německém romantismu však nacházíme i počátky později tak rozvinutého feminismu (viz např. Friedricha Schlegela a jeho útoky na manželství jako instituci, Schleiermacherovo desatero pro ženy, velmi aktivní úlohu žen v společnosti ženského kroužku atd.). Avšak i v líčení dříve se v literatuře neobjevujícího, neobvyklého prostředí, třeba umělců, bohémů (Heinse, Tieck, Brentano) či podivných a výstředních postav (především Hoffmann) či v důrazu na realistický detail (užití dialektů, lidových písní atd.) předjímají němečtí romantikové v mnohém pozdější hnutí konce 19. století, o které se nám jedná.

Na druhé straně jsou mezi velkými autory období "moderního průlomu" někteří, kteří vykazují afinity s romantismem, zejména v názoru na svět, v životní filozofii. Pravděpodobně nejvýznamnějším z nich byl Henrik Ibsen (1828-1906). Značné množství romantických prvků se objevuje v jeho raných hrách, až po "Peeru Gynta" - existuje všeobecná shoda v tom, že tzv. norský národní romantismus byl Ibsenovým východiskem. Jeho zralé dílo bývá však zpravidla označováno jako realistické či naturalistické, případně symbolistické, podle toho,

o které období jeho tvorby se jedná. Nicméně se objevují i autoři, kteří soudí, že Ibsen byl, přese všechno ostatní, romantik. V této souvislosti bych rád připomněl dva z nich: první je známý anglický romanopisec E. M. Forster, druhý pak americký literární historik Errol Durbach.

E. M. Forster zastával názor, že Ibsen nikdy romantikem být nepřestal, čímž ale míní více či méně to, že Ibsen nikdy nepřestal být básníkem. "Když mu bylo okolo čtyřiceti, došlo k proměně, jejíž význam se různě hodnotí ... Kritikové jsou zajedno v tom, že poezie, pokud se kdy u něj vyskytovala, vymizela. Vymizela opravdu? ... Byl básníkem i v šedesáti ... Nejen, že se narodil jako básník - rovněž jako básník zemřel ..." ² Podle Forstera pokládá romantik všechno, či většinu věcí, za krásné. A Forster tvrdil, že Ibsen zůstal básníkem a romantikem, i když jeho přístup k světu a jeho líčení skutečnosti bylo často charakterizováno jinak (hodně se v tomto kontextu objevovalo slovo "ošklivost").

Errol Durbach ve své podnětné knize "Ibsen romantik" se soustřeďuje především na "analogie ráje v pozdních hrách", jak zní její podtitul. To, o čem jde, formuluje následovně: "Romantický Ibsen, kterého mám na mysli (a kterého budu analyzovat v jeho vlastním duchu), není Forsterův básník - čímž nechci popírat, že Ibsen byl básník, ale spíše chci hledat jeho romantismus v dramatu duševní úzkosti, v tom, jak jeho protagonisté hledají útěchu tváří v tvář smrti, a v jejich úsilí o znovuoživení světa ztracených rajských nadějí v mytologii romantismu. Vesmírování z vesmírné nicotnosti, z bezsmyslnosti - to je podstatou romantického hledání, které Ibsenovi hrdinové sdílejí s hrdiny Byronovými a Stendhalovými, s hrdiny Jense Petera Jacobsena."

Durbach se na jedné straně záměrně soustřeďuje jen na jisté aspekty, které probírá a do detailů systematicky analyzuje, na druhé straně pak se zabývá prakticky výlučně Ibsenovými hrami posledními, v nichž se jeho romantické tendence projevují nejzřetelněji. Některých otázek, důležitých pro téma Ibsen - romantik, se však nedotýká a v dalším bych proto rád upozornil na některé další momenty, do tohoto kontextu náležející.

Především: Ibsen ve skutečnosti nikdy nepřestal být romantikem. Tím však nemíním totéž, co E. M. Forster. Myslím v první řadě na to, že romantické postoje a ideje jeho mládí, vyjádřené v jeho raných dílech, se opakují v jeho pozdějších hrách neustále, přes všechny proměny jeho tvůrčí metody. Tak je tomu dokonce i v "Peeru Gyntovi"; domnívám se, že Ibsenův antiromantismus v této hře bývá příliš zdůrazňován. V zásadě totiž jde o romantickou hru, anebo možná o romantickou antiromantickou hru. To, co se obvykle označuje jako antiromantické postoje v této hře, jsou ve skutečnosti postoje, kritické vůči norskému národnímu romantismu a ne vůči romantismu jako takovému. Hra má všechny náležitosti, typické pro romantickou scénickou pohádku; krom toho jde o hru, v níž se

klade důraz na intuici a seberealizaci, o hru, v níž idealizovaná andělská žena plní spásitelskou funkci atd.

Úloha žen u Ibsena, žen, které jsou podávány buď jako podobné andělské spásitelské postavy či jako bytosti přirozené, nezkažené ještě civilizací, jako třeba Nora, je jedním z momentů, které jasně prokazují Ibsenovu celoživotní závislost na romantických zdrojích a ideálech. A tyto andělské ženy (je to řada, kterou zahajuje Aurélie v "Catilipovi" a kterou končí Irena ve hře poslední) mají zpravidla svůj temný či záporný protějšek (řada, začínající Ěurii a vrcholící v Heddě Gablerové či v Hildě), což je poměrně typické pro mnohá ryzí romantická díla, v nichž vystupují postavy bílé či černé. Spontánní ženy jako Nora nebo paní Alvingová, stojící v opozici vůči ztrnulým mravním normám současné mužy ovládané civilizace, jsou nepochybně více či méně potomky romantických hrdinek či rousseauovských ušlechtilých divošek.

A láska mezi mužem a ženou je pro Ibsena něco svatého, je to romantická svátost, něco absolutního. Klam, či lépe zrada na tomto poli je tím nejhorším možným hříchem a zločinem, provinilci jsou vždy tvrdě trestáni. (Borkmana a Rubeka je možno srovnat s Falkem z "Komedie lásky"; je zde však jakýsi vývoj; když Ibsen psal "Komedii lásky", byl ještě mladý a optimističtější.)

Tato náklonnost k milované ženě se velmi často dostává do konfliktu (skutečného či zdánlivého) s romantickým povoláním básníka či umělce (Falk, Rubek a četní jiní). Tento typ konfliktu, mající rovněž své kořeny v romantismu, má pro Ibsena zásadní důležitost. V tomto směru navázal na romantickou dichotomii, romantické dilema umění a života, tak důležitou v německém romantismu a později oživanou Thomase Mannem (Bürger-Künstler-Problematic). Nejvýznamnějšími variacemi tohoto tématu jsou "Komedie lásky" a "Až my z mrtvých procitneme", obě hry značně autobiografické. Zejména Rubekovo vyznání o jeho osobním i uměleckém ztroskotání se zdá být velmi osobní.

Tento subjektivní a konfesijní ráz Ibsenova díla je dalším rysem, prokazujícím jeho afinitu s romantismem jako takovým. Není sice pochyb o tom, že se Ibsen snažil mnohé z těchto osobních problémů potlačit či objektivizovat (obzvláště v "Komedii lásky"), ale nicméně se mu to nikdy zcela zplně nepodařilo. Jeho dílo jako celek je jedním hořkým osobním vyznáním.

Pokusme se na závěr shrnout některé z významnějších bodů našich předchozích poznámek.

Romantismus a "moderní průlom" nejsou nutně protikladná či kontrastující hnutí. Při hodnocení romantismu by se nemělo zapomínat na jeho kritické stránky. Je jistě velmi obtížné zevšeobecňovat, existuje mnoho různých pojetí romantismu, ale v této souvislosti jsem chtěl pouze obrátit pozornost na některé zapomenuté či zanedbávané aspekty tohoto hnutí. Brandesovo chápání romantismu bylo velmi jednostranné,

zejména pokud jde o romantismus německý. Jedním z cílů těchto poznámek bylo naznačení některých možných shod a podobností zásadnějšího rázu mezi romantismem a "moderním průlomem", především se zřetelem k Ibsenovi.

Snažil jsem se ukázat, že mnohem více prvků a mnoho momentů v jeho světovém názoru, více než se obvykle předpokládá, lze uvést do souvislosti s romantismem (především důraz na intuíci a subjektivismus, jistá rezerva vůči civilizaci, zdůrazňování úlohy žen, antitéze občan versus umělec, snaha po seberealizaci atd.). Je nutno připustit, že se Ibsen velmi často snažil romantické impulzy v sobě potlačovat, ty však byly neobyčejně silné. Zdá se nám proto zcela odůvodněné, přes realistické či naturalistické či symbolistické rysy jeho některých her, charakterizovat Henrika Ibsena jako romantika.

Poznámky

- 1 Viz Asbjørn Aarseth: Romantikken som konstruksjon. Universitetsforlaget. Bergen. Oslo, Stavanger. Tromsø. 1985.
- 2 E. M. Forster: Ibsen the Romantic. První vydání 1936, citováno podle: Ibsen. A Collection of Critical Essays. Edited by Rolf Fjelde. Prentice Hall. Inc. Englewood Cliffs. New York. 1965. Str. 147.
- 3 Errol Durbach: Ibsen the Romantic. London. Macmillan. 1982. Str. 6 - 7.
- 4 Jiří Munzar: Henrik Ibsen und die Tradition der Bürger-Künstler-Problematik in der deutschen Literatur. Contemporary Approaches to Ibsen. Vol. V. Universitetsforlaget. Oslo. Bergen. Stavanger. Tromsø. 1985. Str. 183-193.

Summary

Jiří Munzar: HENRIK IBSEN - A ROMANTICIST IN THE MODERN BREAKTHROUGH?

The article deals with some affinities between romanticism and the Modern Breakthrough in Scandinavia, Brandes understanding of the romantic movement is also briefly discussed. With regard to Henrik Ibsen the author tries to demonstrate that even more features in his mature plays and even more components of his world outlook than one usually supposes might be brought in connection with romanticism (stress on intuition and subjectivism, some sort of hostility towards civilization, emphasis on women, the problem citizen versus artist, the existence of personal guilt etc.). Even if Ibsen often tried to suppress the romantic impulses in himself, they were nevertheless very strong and it seems therefore quite legitimate to characterize him as a Romantic.

HRDINOVÉ McGAHERNOVÝCH ROMÁNŮ A JEJICH SVĚT

Jiří Marek

V literárních kruzích Británie vyvolal značnou pozornost svými prvními romány anglo-irský prozaik John McGahern (1936). Mnozí kritici¹ přirovnávají jeho Kasárna (The Barracks, 1964), Temno (The Dark, 1965) a Rozloučení (The Leaving-taking, 1974) k rané tvorbě Jamese Joyce a poukazují na některé společné nebo obdobné rysy ve volbě námětů i formálním zpracování. Oba autoři, vycházející z vlastních životních zkušeností, zkoumají osobní problémy mladých hrdinů, jejich dozrávání i jejich utvářející se přístup k světu v sociálním kontextu soudobého Irsku.

Svět hrdinů McGahernových románů je podmíněn realitou života v Irské republice. Od vzniku nezávislého státu se toho příliš mnoho nezměnilo: ekonomicky patří Irsko k nejzaostalejším zemím západní Evropy; politicky i sociálně je zmiřeno starými a hlubokými rozpory, které se dosud nepodařilo vyřešit. Dvě hybné síly, které dříve sjednocovaly Iry v boji proti britské nadvládě - katolická církev a nacionalismus - dnes Irsko spíše rozdělují a brzdí jeho jak společenskoekonomický, tak kulturní rozvoj.

Ačkoli se aktuální dobové problémy či nepokoje v McGahernových románech přímo neodrážejí, lze je vystopovat, skryté v soukromém životě jedinců obdobně jako v Joyceových Dublinanech.

Příznačné jsou již názvy prvních tří románů, neboť vystihují vztah postav i samotného autora k Irsku. Leckterý Ir oprávněně pocituje, že žije spíše v "kasárnách" než ve svobodné společnosti, neboť jeho život se musí neustále podrobovat autoritativním rozhodnutím a nařízením státu i církve. "Temno" jako důsledek přetrvávajících přežitků v myšlení lidí ovlivňovaných katolickým duchovenstvem je často příčinou nesaňšenlivosti s nekonformními jedinci. Jejich jediným řešením často pak bývá "rozloučení" se s domovem a odchod z vlasti.

Příběh románu Kasárna se odehrává v rodině Reeganové. Ta bydlí v policejních kasárnách v malé vesnici západně od Dublinu. Seržant Reegan (jehož křestní jméno není nikde uvedeno) je zvláštní člověk: cítí se lépe na strážnici se svými kolegy nebo na obchůzce než doma u své ženy a rodiny. Chtěl získat společenské postavení a proto se vždy snažil být dobrým policistou. Osud mu však příliš nepřál. První žena mu zemřela a zanechala tři nezaopatřené děti. Znovu se oženil, a třebaže se mu Elizabeth snažila být opravdu dobrou ženou, manželství nebylo šťastné. Reegan, svázan svými osobními problémy, nebyl schopen projevit své city, tím méně pak pochopit svou citlivou ženu. Nenašel cestu ani ke svým dětem, a byl pro ně vždy jen despotický tyran, který neustále něco nařizuje nebo zakazuje. Nezdár v soukromém životě pramenil

z jeho tvrdé, mnohdy i bezcitné povahy, umíněnosti, neschopnosti se přizpůsobit a umět jednat s lidmi. Na neúspěchu jeho kariéry se do značné míry podílela společnost, neboť zklamala jeho ideály a zradila je. Již oč mládí byl Reegan revolucionář, vlastenec a chtěl se podílet na budování nového státu. Věřil, že v svobodném Irsku bude nastolena sociální i politická spravedlnost a ten lid, který si vybojoval svobodu, bude řídit i jeho osudy. Jeho iluze se však rozplynuly; Reegan končí jako policejní poddůstojník v zapadle vesnici a jako padesátiletý nemá již naději na povýšení. Přeskočili ho mladší, často neschopní, zkorumpovaní, a právě ti mu svými příkazy a nařízeními dávali najevo svou nadřazenost. Jejich komanování a šikánování ho vede k rozhodnutí opustit policejní službu, pokusit se získat finanční prostředky na zakopení menší usedlosti a stát se nezávislým. S vidinou svobody se vrhá do úmorné dřiny při dobývání rašeliny a nutí i své děti, aby mu i o prázdninách pomáhaly. Tím však v nich vyvolává jen nenávisť a vzdor. V honbě za svým cílem zcela zapomíná na své okolí a ničí poslední vztahy, které držely rodinu pohromadě. S hrůzou si uvědomuje, že vážná manželčina choroba a následná operace odčerpaly značnou část úspor, takže vyhlídka na získání půdy se stále více a více vzdalují. Uplně se rozplynou po Reeganově prudkém střetnutí s nadřízeným, superintendentem Quirkem. Tento meloměstácký policejní důstojník ho ve své nadutosti a povýšenectví urazí a Reegan mu nezakrytě řekne vše, co si myslí o něm i o těch, které reprezentuje. Nezbyvá mu však než rezignovat, jinak by neunikl suspendování nebo trestu. A třebaže Reegan morálně zvítězil, ztratil poslední naději na lepší budoucnost.

Oproti Keeganovu patosu působí jeho druhá žena Elizabeth hluboce lidsky hlavně svou vlastní tragikou i osamělostí, čímž nejednou připomíná legendární irské hrdinky. Její tragický osud se začíná odvíjet od okamžiku, kdy zjišťuje, že má rakovinu a že se musí podrobit vážné operaci. V těchto krizových chvílích se jí zpětně promítá celý její dosavadní život, vztah k lidem, k rodině a zvažuje i možné vyhlídky do budoucnosti.

Po dětství, které Elizabeth prožila na vesnici, odešla do Londýna, kde pracovala v nemocnici jako zdravotní sestra. Zde poznala nový svět, svět bez předsudků, pověr a pruderie, ale také svět prázdný, chladný, bez ušlechtilých cílů, bez opravdové lásky. Proto se rozhodla vrátit domů, provdala se za staršího muže a snažila se najít štěstí v rodině, v úloze manželky a matky, ač sama vlastních dětí neměla. Avšak ne našla pochopení ani u manžela, který neměl pro ni leskavého slova ani ve chvílích pro ni nejtěžších, a ani u dětí, třebaže je vždy chránila před přísným otcem. Ty jí za skutečnou matku nikdy nepřišly. Statečně snášela svůj osud a nikdy manželovi nevyčítala bezcitnost k ní i k dětem, jeho maličerné spory s nadřízenými, ani jeho nereálnou vidinu nezávislosti. Život v kasárnách byl pro ni důsivý; proto se věnovala jen domácnosti, výchově dětí nebo práci na malě

zahrádce, která se jí stala jediným útočištěm před dotěrnými a hašteřivými sousedkami. Avšak i tento neradostný svět se jí začal bortit: uvědomila si to v nemocnici a ve chvíli, kdy jí ani manžel, ani děti nepřišli navštívit. Pocit osamělosti a beznaděje se v ní prohloubil po návratu domů a pronásledoval ji až do poslední chvíle života.

Svět Elizabeth Reeganové byl neobyčejně složitý, plný rozporů a protikladů, ale především nenaplněných snů a představ. Zklamal ji život v londýnské metropoli, kam utekla z dusného prostředí irské vesnice. Necitlivé prostředí ji deptalo stejně jako pozdější kasárenský život v rodinném kruhu. Nekonvenční milostný vztah k mladému lékaři ji přinesl obdobné zklamání jako konvenční manželství. Elizabeth chtěla lásku, ale našla jen nepochopení: ti, pro něž se obětovala, k ní nenašli cestu. Snažila se najít odpověď na otázku o smyslu lidského života i vlastního místa ve světě. ² Vysvětlení však nenašla, protože viru, v níž byla vychována, dávno ztratila a nihilistické názory bývalých přátel nikdy nepřijala za své. A tak Elizabeth umírá, aniž podhalila roušku onoho tajemství.

Román Temno pojednává o irském chlapci, který stojí před závažnou volbou budoucího povolání.

Mladý Mahoney je "trpící senzitivní hrdina" ³, který se v mnohém podobá Elizabeth Reeganové. Je citlivý a bystrý, a proto brzy poznává, že život je plný přetvárek i kompromisů a že sny se jen zřídka kdy vyplní. Mahoney, jehož křestní jméno zůstává čtenáři opět utajeno, žije v pochmurném světě plném pokryteckých a frustrovaných lidí. Ovdovělý otec vychovává chlapce i jeho sourozence velmi přísně a tyranizuje je podobně jako Reegan. Chlapec otce nenávidí a stydí se za jeho nevhodné chování i trapné počínání; na druhé straně má však soucit s jeho přizemními plány i záměry. Otec sní o tom, že jednoho dne si bude moci zajít do luxusního hotelu a tam se dát obsluhovat jako skutečný pán. Sen realizuje po maturitě svého syna, návštěva v hotelu však skončí naprostým fiaskem a mladý Mahoney ztrácí poslední iluze o svém otci.

Stejně tak byl prázdný i život Mahoneyho synovce, pátera Geralda, třebaže jeho cíle byly poněkud vyšší. K pocitu marnosti i prohry v životě jej přivedla snobská výchova v koleji i kněžské povolání. Dusná atmosféra venkovské fary, obklopené hřbitovem, vyvolávala v mladém Mahoneyovi pocit "zeleného vězení" ⁴ a provaz kostelního zvonu před chrámovými dveřmi mu připomínal "příškrcený život" ⁵.

Gerald se svou duchovní prázdnotou a nespokojeností s vlastním životem se podobá svému příteli Ryanovi. Tento navenek spořádáný obchodník, požívající vážnosti a důstojnosti u spoluobčanů, ve skutečnosti vede amorální život plný pokryteckého předstírání. Oba muži, Ryan i Gerald, jsou typickými představiteli vrstev, které dnes vládnu v Irsku.

Šestnáctiletý Mahoney vstupoval do života s mnoha sny a iluzemi. Chtěl se stát knězem, protože si představoval, že by byl obdařen obdivuhodnou mocí nad lidmi, že by uměruoval jejich osudy, že by mu jeho povolání zajišťovalo bezpečnou budoucnost zde i "na věčnosti". Tato iluze se rozpadává, když se s jeho dospíváním ozývají i první sexuální touhy. A podobně jako u Štěpána Dedala a hřích v něm vyvolává pocit viny i hrůzy z věčného zatracení. Volbu povolání chce řešit upřímnou rozmluvou s bratrancem Geraldem na jeho faře. Očekává, že kněz by mu mohl pomoci najít správnou cestu, vyvrátit všechny jeho pochybnosti a utvrdit ho v původním záměru. Jejich noční setkání a Geraldova důvěrnost však Mahoneyho šokuje. Zhrozí se pokryteckého chování svého bratrance a zmocní se ho hluboký pocit marnosti a odcizení, neboť poznává, že slabostem a tělesnému pokušení nemůže uniknout ani kněz. Odmítne myšlenku stát se duchovním a rozhodne se získat stipendium, aby mohl studovat na univerzitě. Vnitřní hlas mu však namlouvá, že v životě již nenajde ten pravý cíl, a že ho čekají jen další nezdary. Trýznivé myšlenky na budoucnost chce zapudit usilovnou prací, jenže ho pronásledují představy nesmyslného biflování zkosnatělých a prázdných pouček na vysoké škole. Když se pak tyto obavy naplnují, dolehne na něho opět pocit beznaděje, umocňovaný nedostatkem odvahy překonávat osobní i studijní překážky. Lituje sám sebe, žehrá na svůj prostý původ, nakonec odchází z univerzity a vstupuje do praktického života. Zde se poprvé cítí opravdu svobodný. Odpoután od rodiny i tradičních autoritativních institucí - církve i školy - se konečně zbavuje pocitu vlastní prázdnoty i marnosti. Otevírá se před ním život nový, třebaže zcela odlišný od jeho původních představ.

I třetí McGahernův román má mnoho společných rysů s dříve uvedenými díly. Ústřední hrdina, Patrick Moran, připomíná svým původem, povahou, zvláště však odporem k provincialismu a maloměstáctví, mladého Mahoneye a Elizabeth Reeganovou. Patrick zdědil většinu svých povahových vlastností po citlivé matce, již ztratil v dětství. S palčivou bolestí vzpomíná, jak ho bezejmenný otec násilím odvedl od jejího lože a nechal ji, opuštěnou, zemřít. Náhradou za její nesplněné přání, stát se knězem, zvolil si učitelskou dráhu, jako prve jeho matka. I on měl své představy o velké budoucnosti: snil o ideální irské dívce, s níž chtěl spojit svůj život. Nenašel ji však doma, leč v Anglii, a tam se s ní oženil. Po návratu domů se dostal do konfliktu se společností, protože jeho úřední snatek, navíc s rozvedenou ženou, byl neslučitelný s posláním učitele na irské katolické škole. Musel své místo opustit, neboť školská správa nehodlala tolerovat jeho "nemorální život".

Škola, s níž se Patrick loučí, je sice navenek moderní, jenže tak nedbale vybudovaná, jako je vybudovaná celá irská společnost: ⁸ vše je v ní na nesprávném místě - instituce i lidé. Patrickovi kolegové i nadřízení nejsou v podstatě lidé špatní ani zlí; vědí, že v celém systému je mnoho nesprávného, ztrnulého, ale nebouří se, nechtějí nic předelá-

vat nebo reformova. ⁹ Ani Patrick si nestěžuje na nespravedlivé rozhodnutí přijaté vedením školy a přijímá svůj úděl odhodlaně s nadějí, že najde nový svět, "kde optimismus, spokojenost, a dokonce i štěstí mohou kvést" ¹⁰. Pochopil, že irskou společnost zatím nelze změnit a že lidé, kteří se jí nechtějí nebo nedovedou přizpůsobit, mají jen jediné východisko - rozloučit se s ní a opustit ji. Tímto novým světem nebude však Irsko, ale Anglie, v níž hledala útočiště Elizabeth Reaganová a k níž s nadějí vzhlížel i mladý Mahoney.

A tak Patrickovo druhé loučení s domovem není tak bolestné jak tomu bylo kdysi, když mu umírala matka. Tenkrát, když ho otec odvázel do neznámého světa, děsila jej temná budoucnost. Teď jsou jeho vyhlídky nadějně, třebaže ještě mlhavé. Patrick již není sám, má po boku milovanou ženu a s ní chce v budoucnu překonávat překážky a obtíže. Proto v jeho přípravách k odjezdu není smutek ani beznaděje, ale odhodlání již vstříc novému údělu.

Román Rozloučení má zajímavou formu. Příběh je zachycen ve dvou časových rovinách: v první se mísí přítomnost irské zkušenosti s minulostí, převážně s hloubavým tónem vzpomínek a úvah; ve druhé, v níž se pak realizuje Patrickův sen v Anglii, dominuje lehkost a svěžest. Již v Temnu se McGahern se zdarem pokusil o experiment, totiž posouvá vypravěčskou rovinu z první osoby na třetí a pak zase na druhou a v některých klíčových scénách plně využívá ypnitřní monolog nebo dialog k zvýšení objektivitě vyprávění ¹¹.

Svět McGahernových románových postav je v podstatě vlastní svět autorův. V románu Rozloučení zpracoval svůj příběh z doby, kdy musil opustit dublinskou školu, neboť uzavřel citlivní snatek. Svě neradostné dětství ztvárnil v příbězích mladých hrdinů, kteří podobně jako on byli vychováni despotickým otcem na straně jedné a citlivou matkou na straně druhé. Tito hrdinové prožívali stejná zklamání a rozčarování, jakmile se jejich iluze a plány rozplynuly při prvních střetnutích s tvrdou realitou strauých a sektářských poměrů v Irsku. Symbolickým obrazem jejich duchovního cíle se stala vzdálená země. Doma totiž nebylo možno naplnit dříve sny a uspokojit potřebu po plném životě. Proto tak usilovně toužili tito hrdinové osvobodit se z omezujících pout společnosti; nikdy se však zcela nevymanili z labyrintu irského života, protože byli v něm pevně zakořenění a bytostně s ním spojení. Patrickovi, stejně jako Elizabeth, se sice podařilo načas opustit Irsko, oba se však vrátili, aby doma prožili svůj hořký úděl zklamání, utrpení a ponižení. Elizabeth nakonec umírá, Patrick pak odchází podruhé do exilu.

Jako James Joyce i John McGahern zaujal kritický odstup vůči předstávkám svého okolí. V realistických obrazech poukázal na sterilitu irského života, duchovní deprivaci a malost úzkoprsých zájmů měšťáků, jejich posedlostí i bláznovství.

Přes osobní zklamání z nepochopení i vlastního nedocenění čerpá McGahern i nadále inspiraci z rodného Irska, aby nastavil zrcadlo rozkládajícím se hodnotám společnosti, v níž žil.

Poznámky

- 1 David Lodge, John Raban a j. Viz F. C. Molloy: The Novels od John McGahern. Critique 19 (1977), 1. S. 26.
- 2 Srov. F. C. Molloy, s. 6.
- 3 Thomas Kilroy: Tellers of Tales. The Times Literary Supplement, 3655, (17. 3. 1972), S. 301.
- 4 John McGahern: The Dark. London, Faber 1983. S. 85.
- 5 F. C. Molloy, s. 15.
- 6 V románu Jamese Joyce A Portrait of the Artist as a Young Man, kap. 3.
- 7 The Dark, s. 175.
- 8 John McGahern: The Leavetaking. London, Faber 1984. S. 10
- 9 Srov. F. C. Molloy, s. 20.
- 10 Julian Jebb: The Call of the Deep. The Times Literary Supplement, 3801, (10. 1. 1975). S. 29.
- 11 Paul Devine: Style and Structure in John McGahern's The Dark. Critique, 21 (1979). 1. S. 49-58.

Summary

Jiří Marek: JOHN MCGAHERN'S CHARACTERS AND THEIR WORLD

John McGahern's novels - The Barracks, The Dark and The Leavetaking - explore the human situation of young characters in the specific social environment of contemporary Ireland. The author places his heroes mainly in conflict with the family, school and church. The major protagonists are set apart from the other characters in the novels in sensitivity and temperament. They dream of love, happiness and independence and the future but their dreams and illusions are shattered; gloom is spread over their lives and they suffer feelings of failure, futility, frustration and alienation mainly due to the insensitivity of community and the restricting parochialism of Irish society. They often

try to escape from their environment and sometimes they succeed. But they cannot completely disentangle themselves from the Irish traditions and institutions in which they are so firmly rooted.

In his novels McGahern derides the national mediocrity, the middle-class respectability, provincialism, small-mindedness and obscurantism of Irish society.

K PRINCIPŮM KOMUNIKATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Jarmila Mothejzíkova

Termín komunikativní vyučování se stal v oblasti teorie vyučování cizím jazykům v posledních letech (zhruba polovina 70. let a počátek 80. let) modním a často používaným termínem. Přes frekvenci užívání na poli aplikované lingvistiky není obsah termínu zcela přesně vymezen. Lze obecně shrnout, že pokrývá směsici různých koncepcí výuky a učebnic s poměrně různorodou náplní obsahovou, zahrnující jak řečové dovednosti, tak i jazykové prostředky a mající různorodé uspořádání formální. Teoretické podklady byly do nedávné doby dosti sporadické, zásady komunikativního přístupu (či metody) jsou roztroušeny po odborných časopisech aplikované lingvistiky a v publikacích Council of Europe. Komunikativní přístup se manifestuje převážně ve vyučovacím procesu a ve vyučovacích materiálech.

V obecném povědomí je komunikativní princip spojován s komunikací ústní, tedy s řečovou dovedností ústního projevu, což představuje pojetí nesprávné; komunikace zahrnuje i čtení a písemný projev jako specifické formy komunikace. Pro ilustraci lze dodat, že vlastní centra komunikativní výuky ve Velké Británii mají ve výukovém programu zahrnut výcvik ve čtení i v písemném projevu, a to ve značném časovém rozsahu. (Pro přesnost je však nutno dodat, že po vstupním procvičení a seznámení s podstatou cizojazyčného čtení se jádro této aktivity přesouvá do řízené a systematicky kontrolované domácí práce.)

V našich osnovách výuky CJ i v učebnicích koncipovaných dle nové koncepce, která vstoupila v platnost v r. 1985, je kladen důraz na komunikativní výuku ve smyslu komunikace ústní - systematický nácvik čtení a písemného projevu je záležitost téměř okrajová. Není nezajímavé uvést, že s podobným pojetím se setkáváme i v jiných zemích (Francie, Švédsko, Holandsko), všude tam, kde se cílový jazyk vyučuje jako jazyk cizí, nikoli druhý.

Abychom lépe porozuměli podstatě komunikativní výuky cizímu jazyku, podívejme se na velmi nedávnou historii jazykového vyučování, která v nekomunikativním pojetí před-

stavuje v podstatě současnost. Koncem 60. let Newmark a Reibel v IRALu (International Review of Applied Linguistics) uvedli: "Často se říká, že vyučování CJ v posledních desetiletích posunula důraz v ovládnutí jazyka na ovládnutí struktury. Tato emfáze na vyučování struktury se projevila v mnoha ohledech, např. otázka koncepce učebnic se stala otázkou výběru struktur a slovní zásoby a jejich vhodného uspořádání na výuku. Naše sylaby byly často pouze gradované seznamy struktur, které jsme potom učili strategií, jež se stala univerzální. Strategie vypadá takto: prezentace struktury, drill, procvičení v kontextu, postup k další struktuře. Tímto způsobem se systematicky buduje inventář gramatických struktur, které studenti mají používat. A protože provozujeme jazykové vyučování tímto způsobem, je přirozené, že ho i stejným způsobem hodnotíme, zkoušíme. Chválíme gramatickou přesnost a pronásledujeme gramatickou nepřesnost. Úspěch nebo neúspěch jazykového vyučování se hodnotí u formálních jazykových zkoušek a oboje se posuzuje podle schopnosti manipulovat jazykovými strukturami."

Jak dále Newmark a Reibel uvádějí, "zvládnutí jazyka však nebylo zcela zanedbáno. Student se vedle toho, jak tvořit jazyk, učil i to, co jazyk znamená. Význam má totiž nejen rovinu gramatickou, ale i pojmovou a funkční. Tyto roviny však ve výuce nebyly zastoupeny rovnoměrně. Žádný učitel neuváděl a neuvádí do výuky gramatické formy bez uvedeného významu. (Např. "shall - will" bez uvedení jejich vztahu k vyjadřování budoucnosti. Stejně tak nelze učit anglický systém členů bez zmínky o pojmu počítatelnosti a nepočítatelnosti.) Stejně tak nebyla zcela zanedbávána ani otázka funkcí jazyka. Ve třídě se používal jazyk pro určité komunikativní situace jako pozdravy, žádost o informaci, poskytnutí informace, rozkazy atd.

Nebylo by tedy oprávněné a spravedlivé říci, že nekomunikativní pojetí představuje jakési komunikativní vakuum, v němž se gramatické struktury vyučují jako matematické vzorce. Přes toto konstatování je třeba nekomunikativní pojetí hodnotit jako pojetí, v němž **forma** převažuje nad **významem**, tj. jazyková teorie nad jazykovou praxí." (Tento názor vychází ze zásady strukturalistů, že lingvistika je téměř výhradně studium jazykových struktur.)

Priorita, případně výhradnost jazykové teorie je však v rozporu s potřebami jazykové výuky pro jazykovou praxi. V konkrétní jazykové situaci jde primárně o sdělení významu, o obsah sdělení, tak jako při komunikaci v mateřském jazyce. Na této základní premise staví komunikativní pojetí své principy. Komunikativní přístup vychází zásadně z **jazykové praxe** a její požadavky důsledně promítá do všech aspektů jazykového vyučování. Jeden z nových pohledů tohoto přístupu je, že komunikaci vidí nejen jako záležitost jazykovou (v širším pojetí lingvistickou), ale i jako sociální, kulturní, psychologickou i biologickou.

V terminologii Hymesově je komunikace - neboli komunikativní kompetence (Hymes zde navazuje na Chomského rozlišení kompetence - performance) široký pojem, v němž gramatika představuje pouze dílčí aspekt vedle dalších jazykových prostředků a výše uvedených nelingvistických aspektů. Kombinací těchto aspektů potom při komunikaci vznikají čtyři okruhy otázek:

1. Zda (a do jaké míry) je něco formálně možné.
2. Zda (a do jaké míry) je něco formálně proveditelné.
3. Zda (a do jaké míry) je něco přiměřené.
4. Zda (a do jaké míry) je něco opravdu skutečně, řečeno.

1. okruh otázek se vztahuje k potencialitě jazyka jako systému.

2. okruh otázek se vztahuje k psycholingvistickým faktorům jako rozpětí paměti, řečové analyzátoři, percepce, produkce.

3. okruh otázek se nevztahuje pouze ke gramatické správnosti, ale zahrnuje aspekty stylistické, společenské, kulturní.

4. okruh se vztahuje k tomu, jak jazyk skutečně funguje, co se v praxi používá, jak vypadá faktické jazykové chování. (Např. jistý jazykový jev pravidelně funguje i proti jazykovým normám - předpisům či konvencím - něco může být možné, proveditelné, přiměřené, avšak nepoužívá se.)

Jazyk je potom z hlediska těchto aspektů - okruhů definován jako potenciální význam (Halliday), tj. řada možností, voleb a alternativ v oblasti významu, které jsou k dispozici mluvčímu a posluchači. V každé rovině, jež je částí jazykového kodového systému, lze potom vymezit řadu voleb, představujících, co mluvčí může "udělat" v dané rovině, až již gramatické, fonologické či lexikální.

Po tomto obojném teoretickém úvodu, v němž jsme se pokusili o objasnění principů komunikativního přístupu v jeho reakci na období předcházející (nebo pojetí nekomunikativní) a logický důraz na jazykovou praxi, uvedme, jaký je komunikativní přístup k jazykové praxi. V návaznosti na definici jazyka jako potenciálního významu a kodování v různých rovinách bere komunikativní přístup v úvahu i skutečnost, že vedle kodování lingvistického má mluvčí mnohdy k dispozici pro vyjádření významu i kodování nelingvistické. Je třeba uvést, že komunikativní výuka cizího jazyka bere v úvahu i tyto formy a plně je respektuje. Toto je jeden z momentů, který odpůrci komunikativního principu ostře kritizují a zamítají. Pro ilustraci uvedme následující příklad:

Malý chlapec si hrál se sousedními dětmi na staveništi a přinesl domů nějaký předmět, který tam našel. Matka s tím nesouhlasí a přeje si vyjádřit současně a) svůj nesouhlas, b) zabránit opakování příhody. Má k dispozici řadu alternativ, včetně nelingvistických - může chlapce potrestat tělesně, různou mírou trestu atd.

Uvedme pouze alternativy lingvistické - matka může říci:

1. To je od tebe velmi darebné.
2. Dostaneš, když to ještě jednou uděláš. (!)
3. Nemám tě ráda, protože děláš takové věci. (...!)
4. Ta věc ti nepatří.
5. Tatínek se bude moc zlobit. Atd.

Bylo sice řečeno, že uvedeme pouze alternativy lingvistické. Avšak filozoficky řečeno, verbální vyjádření je pouze jev. Podstata tohoto jevu je povahy sociální. Tedy různé způsoby vyjádření nejsou řízeny gramatickými strukturami, ale představují různé zvládnutí situace ze strany matky. Řízení situace je povahy sociální (emocionální), má však výraz lingvistický. Uvedené situace lze interpretovat takto:

- Ad 1. Kategorizace chování z hlediska obecné morálky - schválení X neschálení.
- Ad 2. Hrozba potrestáním spojená s opakovaným chováním.
- Ad 3. Apel na emoce.
- Ad 4. Kategorizace předmětů z hlediska společenského vědomí vlastnictví.
- Ad 5. Varování, že druhý rodič nebude čin schvalovat.

Bylo by možno dodat řadu dalších a dalších možností jako:

6. Maminka je kvůli tobě moc nešťastná, že neposloucháš (Řízení situace skrze emocionální apel - vydírání)
7. To se nedělá - kategorizace na základě obecného pravidla chování, atd. atd.

Jeden sémantický význam je tedy možno vyjádřit množinou konkrétních výpovědí, sémantický význam je částí sémantické roviny.

Podle Hallidaye je sémantická rovina platná tehdy, jestliže splňuje tři požadavky:

1. Musí být úplná a dávat možnost voleb a zahrnovat vztahy mezi volbami, které nabízí.

2. Musí dávat možnost sociologické analýzy (pokud jde o možnost volby chování).
3. Musí dávat možnost gramatické analýzy (pokud jde o možnost volby gramatické struktury).

Komunikativní přístup chápe vyučování cizího jazyka jako zprostředkování obsahu sématické roviny, tak aby uživatel jazyka měl možnost sociologické volby skrze volby lexikální a gramatické. Z tohoto konstatování vyplývá, že přístup ke gramatice (i slovní zásobě) je zde zcela odlišný. Gramatika je sice akceptována jako jeden z jazykových prostředků, není však povýšena na klíčový bod v jazykovém vyučování, jak tomu bylo v tradičním gramatickém pojetí výuky. Výuka není obsahově zaměřena na jazykové prostředky vůbec. Zde je jedna ze základních odlišností komunikativní výuky a v tomto ohledu lze komunikativní metodu považovat za variantu přímých metod.

Komunikativní přístup je odlišný nejen co do obsahu výuky, ale i co do vlastní formy výuky.

Pokud jde o obsah, vzniká otázka, na co je zaměřena komunikativní výuka, pokud nesleduje linii postupné prezentace gramatických struktur řazených dle stupně obtížnosti a frekvence, doprovázených kvantitativně i kvalitativně diferencovanou slovní zásobou (což je klasická podoba našich cizojazyčných učebnic pro všechny stupně jazykové pokročilosti, podoba neměnná po desetiletí, ne-li po staletí).

V odpovědi na tuto otázku je třeba uvést tři aspekty současně:

1. Komunikativní vyučování vzniklo v jiném prostředí, pro jiné cíle žáka, tudíž má i jiné prostředky, metody, organizaci vyučovacího procesu. Není tedy plně srovnatelné s našimi podmínkami cizojazyčné výuky.
2. Komunikativní pojetí je zásadně "komunikativní" v počátečním a středně pokročilém stupni výuky. V pokročilém akceptuje nutnost diferencované výuky jazykových prostředků.
3. Komunikativní výuka cizímu jazyku je zaměřena na situaci, a to situaci každodenního praktického života, v němž používáme jazyka jako prostředku dorozumění, prostředku umožňujícímu naši existenci v daném jazykovém prostředí.

Jak vypadá situace - co je situace komunikativní? Vždy jsme v jisté situaci, vždy existujeme v prostoru i čase. Pro přesnější vymezení takto pojaté "situace" na rozdíl od jazykové "situace školní" uveďme citát z H. G. Widdowsona, Teaching Language as Communication: Tak, např. v počátečním stadiu výuky angličtiny učitel může zvednout pero, ukázat na ně a říci:

(Toto je pero.) This is a pen.

Máme zde správnou anglickou větu. Je správně gramaticky vystavěna. Ale je použita způsobem odpovídajícím běžné jazykové situaci? Je pravda, že věta se vztahuje k něčemu, co si pro situaci výuky vytvořil učitel. Ale situace, kterou vytvořil učitel, není situace, která je normální. Žáci vědí, co pero je jako věc. Jediné, co nevědí, je, že tato věc se anglicky nazývá "a pen". Věta, kterou učitel použil, by byla přiměřená - odpovídající, kdyby bylo nutno věc identifikovat. Jeho věta by potom fungovala normálně jako identifikace. Žáci však nepotřebují identifikaci předmětu jako pero, potřebují pojmenování "a pen" na rozdíl od českého slova "pero". Z toho vyplývá, že odpovídající věta, kterou potřebují, je třeba:

The English word for this is "pen".

Nebo:

This is called "a pen" in English.

Je třeba si uvědomit, že věta uvedená jako příklad "This is ... (a pen) .. může v jiné situaci mít skutečný komunikativní význam. Představte si např. chemickou laboratoř. Učitel ukazuje žákům láhev s tekutinou, kterou potřebuje pro určitý chemický pokus. Potřebuje pomůcku identifikovat. V tomto případě je naprosto přiměřené, jestliže řekne: Toto je kyselina sírová.

V jiné situaci hovoří o funkci barometru; tehdy nejprve žákům předmět ukáže s použitím stejné struktury: Toto je ... V tomto případě bylo struktury použito adekvátně situaci.

Podívejme se na jiný "klasický" příklad. Jeden z nejrozšířenějších způsobů demonstrace průběhového času přítomného je "situační prezentace". Učitel provádí činnost, kterou komentuje:

- a) jde ke dveřím - "I am walking to the door".
- b) jde k oknu - "I am walking to the window".

Z hlediska přirozené komunikace je toto verbální vyjádření neadekvátní. Učitel pouze uměle vytvořil situaci, aby objasnil a demonstroval určitý jazykový prostředek. Protože však každý vidí, že jde k oknu, není logické, aby to oznamoval. Situace sama o sobě tento komentář nevyžaduje. Jestliže např. žena při návštěvě opouští pokoj, neříká:

"I am walking to the door".

Pravděpodobně řekne:

"I am going to the kitchen to see if the dinner's ready".

Avšak i toto řekne pouze tehdy, jestliže myslí, že situace si od ní žádá nějaké vysvětlení. Zpravidla neřekne nic, nebo něco jako:

"Excuse me for a moment. (I must go to the kitchen." a každý pochopí, že jde do kuchyně dohlédnout na jídlo.

Zajisté si dovedeme představit situaci, v níž je uvedena struktura průběhového času užita přirozeně. Je to např. situace, v níž jedna osoba popisuje činnost někoho jiného třetí osobě na druhém konci telefonu. Tato situace se často vyskytuje v detektivních filmech. Osoba u telefonu pravděpodobně použije tyto věty:

"The suspect is crossing the road. He is talking to the newspaper seller on the corner."

Toto jsou případy adekvátního užití, protože lidé, kteří nemohou sledovat, co se děje, potřebují slyšet popis situace. Je tedy třeba rozlišit použití komunikativní, adekvátní, od použití ilustrativního, neadekvátního.

Učitel, který současně vyslovuje větu typu "I am walking to the door" a současně popisovanou činnost provádí, používá jazyka jako manifestace, ilustrace a tudíž zbytečně, neboť to, co dělá, je evidentní, a logicky nepotřebuje žádný komentář. Jazyk je tedy manifestován a ne použit jako prostředek normálního komunikativního projevu.

Na těchto principech obecné logiky, normálnosti, adekvátnosti situací jsou stavěny současné komunikativní učebnice pro výuku cizího jazyka. Jak již bylo uvedeno v první části, jsou různorodé obsahem a formálním uspořádáním. Doslova v záplavě nejrůznějších pomůcek, až již charakteru vizuálního (učebnice, počítačové programy), audio-orálního nebo audio-vizuálního (ozvučené učebnice, video programy), atd. však můžeme sledovat řadu společných rysů. Předně vidíme odklon od tradiční tzv. komplexní učebnice, tj. od učebnice obsahující jednotlivé lekce s výkladem gramatiky, procvičením, slovní zásobou a výchozími a doplňkovými texty. Vyučovací materiály jsou nevelké rozsahem, učebnice jsou zpravidla velmi užité, takže neodrazují studenta svým objemem a vyvolávají pocit zvládnutelnosti. Typická je autentičnost textů a bohaté ilustrace, obvykle pouze černo-bílé a zpravidla humorně doplňující prezentovaný materiál. Materiály jsou pouze na bázi jednojazyčné, od samého začátku se prezentuje pouze cílový jazyk. Základní materiály určené pro začátečníky nejčastěji začínají situací seznámení a pozdravu. Další situace potom přináší situaci při cestování, na ulici, nákup, lékař atd. Nutnost ilustrace je podmíněna jednojazyčným podáním, sémantizace je zprostředkována přímo - obrazem. Důraz je v počáteční fázi kladen na ústní komunikaci, a to v oblasti produkce i percepce, proto jsou učebnice zpravidla provázeny nahrávkami. Protože komunikativní metoda je svým původem i cílem situována do autentického jazykového prostředí, je přímo vázána na realie daného jazyka. Z tohoto důvodu jsou některé i elementární komunikativní učebnice těžko použitelné pro naše začátečníky, neboť obsahují odkazy na jevy jim neznámé.

Sylabus komunikativních učebnic pro začátečníky je převážně situční, u středně pokročilých se vedle situčního sylabu objevuje velmi často i sylabus funkční, u nás málo známý a nepoužívaný. V počátečním stadiu je vyučování komplexní, jazykové situace jsou voleny tak, aby žák poměrně rychle a plynule zvládl poslech, ústní projev, základní čtení i písemný projev s nutnými jazykovými prostředky. V pokročilejší fázi výuky se používají pomůcky pro detailnější nácvik a osvojení jednotlivých řečových dovedností a to ústního projevu, poslechu, čtení i písemného projevu. Všechny materiály jsou vzaty z každodenního života - např. témata z oblasti nácviku poslechu zahrnují poslech hlášení na leštišti, na nádraží, předpovědi počasí, telefonování, parkování v Londýně atd. (Task Listening, Blundell, L. and Stokes, J., Cambridge University Press, 1985). Ukázky jsou prezentovány auditivně, žáci je sledují nikoli s obecným cílem porozumění, avšak s konkrétním cílem, z něhož vyplývá zvládnutí nějakého úkolu, např. vyplnit tabulku odjezdu vlaků, vybrat si nejlepší spojení atd.

Rovněž tak témata z oblasti čtení jsou vybírána z oblasti, která představuje primárně vizuální percepci. Pro ilustraci uvedme několik témat z učebnice pro nácvik čtení Looking for Information (Jordan R. R., Longman, 1980): Londýnské metro, Jak používat telefon (návod v budoucím, Stránka ze slovníku (tj. opravdu reprodukce strany slovníku), recept z kuchařky, přetisk TV programů z denního tisku), Jak se orientovat v knihovně, Televizní programy, Inzerce. Na základní texty prezentované v autentické podobě navazují opět úkoly praktické povahy, vyžadující vyhledání odpovědi nebo řešení v prezentovaném textu.

Velmi odlišné od tradičního pojetí je v začáteční fázi prezentování gramatiky. Přes teoretický odklon od gramatiky, případné opomíjení teorie ve fázi počátečního vyučování jazyka, nemůže komunikativní pojetí přehlédnout nutnost gramatiky, výkladu a hlubšího pochopení ve fázích pokročilejší výuky. Prezentace gramatiky je převážně spojena s uvedením jazykové funkce, kterou současně gramatický jev vyjadřuje. Vratme se pro názornost k průběhovému přítomnému času, který jsme zde již jednou komentovali. Ukázka je převzata z gramatické příručky pro pozdní začátečníky a raně středně pokročilé, Structuras in Context. (Sikiotis, N., Longman, 1981).

Unit 3

Structure Present Continuous

Function Temporary action in progress

Sample Sentences

She's living in London.

He's teaching French this term.

Note

The Present Continuous can be used to indicate an action in progress at the present moment.

Presentation

Father: Where's Martin?
Young Tom: He's watering the flowers.
Father: Where's John?
Young Tom: He's digging the garden.
Father: Where's Victor?
Young Tom: He's painting the shed.
Father: Where's Mum?
Young Tom: She's preparing lunch.
Father: What a hard-working family.

Text je doprovázen obrázkem, na němž malý Tom se dívá z okna, vidí z něho činnost ostatních členů rodiny. Otec se dívá na Toma, bokem k oknu.

Na tuto situaci navazuje cvičení:

Study the example and then do the exercise.

Richard Blake usually teaches chemistry, but this term he is teaching physics.

1. He usually eats a lot, but this month he ... less as he's on a diet.
2. He dislikes trips, but this year he ... on business.
3. Mary often goes out with Pete, but today she ... by herself.

Jiná příručka určená pro nácvik a vysvětlení gramatiky ve fázi středně pokročilé (*Active Grammar*, Bald, W. D., Cobb, D., Schwarz, A., Longman, 1986) má sice klasický sylabus dělený syntakticky, a dále podle větných členů, avšak vlastní prezentace je opět vázána na konkrétní jazykové situace doprovázené ilustracemi. (Doprovodný výklad se jeví poněkud náročný pro žáky středně pokročilé.)

Poslední část gramatické příručky je nazvána komunikační situace. V souladu s tím, co bylo uvedeno výše o situačním sylabu, začíná situací setkání a loučení. Část je sice nazvána Communicative Situations, organizace této partie je však důsledně funkční - funkce zaujímají výrazné místo v komunikačním přístupu. Vzhledem k tomu, že jazykové funkce představují relativně samostatnou a obsáhlou kapitolu v jazykovém vyučování, bylo by jim třeba věnovat samostatný článek. Zdá se, že pro moderní pojetí VČJ nemůžeme vystačit s klasickým dělením jazyka na čtyři jazykové prostředky a čtyři řečové dovednosti, ale je třeba zahrnout i jiné elementy.

Přehled metod VCJ ve Velké Británii od II. sv. války

<u>1944 + (Traditional)</u>	<u>1965 + (Audio-visual)</u>	<u>1980 + (Communicative)</u>
Jádro VP - učitel (C) dominantní	Jádro VP učitel a technické pomůcky (B) dominantní	Jádro VP - žák (A) dominantní
V začíná psaným J důraz na psaný J	V začíná mluveným J důraz na mluv.	V zač. P i M J důraz na M J
porozumění + gramatika	porozumění	porozumění + vyjádření
příklady	reprodukce-modifikace na bázi struktur	J praxe v kontextu komunik. formy V, např. dramatizace
ovičení	produkce (v novém, avšak podobném kontextu)	řešení problému, které má praktický charakter
překlad		
	STRUKTURY + FUNKCE (JP)	INTEGRACE STRUKTUR (JP) + FUNKCE

(A) = jazykové potřeby žáka, cíle

(B) = vyučovací programy a materiály

(C) = způsoby a formy hodnocení, zkoušení, testování

Celkově lze na závěr článku o komunikativním vyučování říci, že tak, jako se starší gramatická koncepce neobešla bez komunikace (avšak zdůrazňovala formu), tak se komunikativní koncepce neobejde bez gramatiky (avšak zdůrazňuje obsah). Ke gramatice však přistupuje jako k dílčímu jazykovému prostředku, který nemůže být oddělován od celkového obsahu jazykového sdělení. Proto gramatiku prezentuje i fixuje v životných situacích, v logickém, přirozeném kontextu a na slovní zásobě hovorového stylu jazyka, tak, jak to vyžaduje i naše nová koncepce cizojazyčného vyučování.

Bibliografie

The Communicative Approach to Language Teaching, 1983,
edited by Brumfit, C.J. and Johnson, K., Oxford University
Press

Halliday, M.A.K. 1973, "Towards a sociological semantics", in:
Explorations in the Functions of Language, Edward Arnold.

Hymes, D. 1971, "On communicative competence", Philadelphia,
University of Pennsylvania Press

Newmark, L. and Reibel, D. 1968, "Necessity and sufficiency
in language learning", International Review of Applied
Linguistics, 6, 2, 145-64

Active Grammar, W. D. Bald, D. Cobb, A. Schwarz, Longman, 1986
Looking for Information, A practice book in reading skills,
R.R. Jordan, Longman, 1980

Structures in Context, N. Sikiotis, Longman, 1981

Task Listening, L. Blundell and J. Stokes, Cambridge Univer-
sity Press, 1985

Teaching Language as Communication, H.G. Widdowson, Oxford
University Press, 1983

Summary

Jarmila Mothejzíkóvá: COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

Communicative Language Teaching has in recent years
become a fashionable term to cover a variety of developments
in syllabus design and, to a lesser extent, in the methodo-
logy of teaching foreign languages.

Language teaching draws on insights from many discipli-
nes, linguistics, sociolinguistics, anthropology, semantics,
philosophy, social psychology, and others which have been
neglected here.

To understand better basic principles of Communicative
approach let's have a look at recent history - (which in
non-communicative conception represents the present teaching
situation).

In 1969 Newmark and Reibel analysed critically the way
of teaching: "It is often said that language teaching in the
last few decades has shifted the emphasis away from mastery
of language use to mastery of language structures. This em-
phasis on the teaching of structure has manifested itself
in many ways. We have come to see the task of syllabus

design, for example, as very much one of selecting structural items and grading them in suitable order for teaching. Our syllabuses have often been little more than ordered lists of structures, which we have then proceeded to teach by means of a strategy that has become all but universal. The strategy works like this: we present a structure, drill it, practise in context, then move to the next structure. In this way, we gradually - or synthetically - build up the inventory of structural items our students can handle. And since we specify and execute our language teaching in such terms, it is natural that we should assess it in a similar way. We reward structural correctness and chastise structural inaccuracy. Success or failure in language learning, as interpreted both through examination results and through student or teacher judgement, has generally come to be assessed in terms of ability to manipulate the structures of the language.

It is necessary to admit, however, that mastery of language use = teaching the student how to mean as well as how to form, has not of course has been entirely neglected. If we speak of meaning as having conceptual (= semantic-grammatical, notional) and functional levels, then both levels have received some attention in past - in fact our present-day language teaching.

In important respects, however, this treatment has been inadequate.

For example - no teacher introduces 'shall/will' without relating the structure implicitly or explicitly to a conceptual meaning usually that of futurity. Nor would we teach (or be able to teach) the English article system without recourse to the concepts of countableness or uncountableness. Similarly, questions of conceptual meaning have always had a place in course design.

With these reservations, it still remains true that form rather than meaning has dominated our teaching.

Teaching runs parallel to linguistics. - The proclaimed characteristic features of Bloomfieldian and neo-Bloomfieldian American structuralism were its careful concern to restrict itself to the study of form, and the classification of the forms of a language, without reference to the categories of meaning. Linguistics was, almost exclusively, the study of language structure - and the language teacher stressed mastery of structure."

Linguistics and methodology are interlinked - and in both the fields a parallel reaction has taken place. It is a reaction against the view of language as a set of structures it is a reaction towards a view of language as communication, a view in which meaning and the uses to which language is put play a central part.

In language teaching this reaction is crystallizing itself into the "communicative approach".

The theoretical parent of this approach is M.A.K. Halliday who formulates a new language definition. He defines language as meaning potential, that is as sets of options, or alternatives in meaning, that are available to the speaker-hearer or hearer-speaker.

He suggests that for communication four questions arise: (Brumfit, C.J. and Johnson, K., 1983, "Communicative Approach to Language Teaching", Oxford University Press, 19 - 24.)

1. Whether (and to what degree) something is formally possible. This is related to grammaticality, openness, potentiality of language.
2. Whether (and to what degree) something is feasible. The predominant concern here has been for psycholinguistic factors such as memory limitation, (span), perceptual device.
3. Whether (and to what degree) something is appropriate. Appropriateness seems to suggest readily the required sense of relation to contextual features. There are aspects not only grammatical, but stylistic, social and cultural.
4. Whether (and to what degree) something is done. Something may be possible, feasible, and appropriate, and not occur. An action otherwise prohibited by rule is to be treated as correct, if it happens nevertheless. The study of communicative competence cannot restrict itself to occurrences, but it cannot ignore them.

Language has been defined as meaning potential - that is, as sets of options or alternatives in meaning, that are available to the hearer-speaker. The novelty in communicative approach is that it does not restrict the term meaning traditionally to the input end of the language system. The term meaning potential is related to behaviour potential. And the behaviour potential may be realized not only by language but also by other means. Behavioural strategies are outside language, but may be actualized through the medium of the language system. The language system is presented in a natural way, the way language is used in everyday situations, i.e. in complete sentences or in speech acts. Consequently, the communicative approach starts with natural situations, not with grammar or lexis, textbooks have mainly situational or functional syllabi. Grammar is not the main focus of teaching, but is presented in true-to-life situations, as an integral part of the language, not an isolated language form.

In this way, the communicative approach is much more practical and leads to fluency more quickly than the structural or traditional methods.

* (Brumfit, C.J. and Johnson, K., 1983, "Communicative Approach to Language Teaching", Oxford University Press, 1 - 3.)

POJETÍ MOTIVACE V SOUČASNÉM VYUČOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Alena Hovorková

Termín motivace se v psychologii ustálil už na začátku 20. století, avšak už dávno bylo známo, že motivace je jedním z důležitých faktorů ovlivňujících učební proces a učení cizím jazykům zvláště. Už u Komenského nacházíme úvahy, že k učení se má přistupovat jen tehdy, byla-li u žáka náležitě podněcena chuť k učení a je-li žák pohotový k činnosti. Jednu ze svých úvah uzavírá Komenský tímto pravidlem: "Přistupuj k učení jen tehdy, bylo-li žáku dobře doporučeno. Výtěžek: Musíš tedy všemožně usilovat o to, aby žák učebnou látku, k níž přistupuje, chápal jako něco obdivuhodného. Tento obdiv zažehne lásku, láska touhu, touha pílí..." (Komenský, 1964, str. 158).

Podobně se Komenský rozepisuje o tom, jakým způsobem vyvolávat u žáků snahu a podporovat horlivost, jak dosáhnout přijemnosti vyučování, např. jeho rozmanitostí nebo povolování hravých soutěží.

Stejně jako u Komenského objevují se pak snahy o různé způsoby motivování žáků při učení cizím jazykům i nadále v 18. a 19. století, ať už jde o formulaci cílů nebo pojetí obsahu a metod výuky.

Všimneme si podrobněji pojetí motivace v současné didaktice cizích jazyků, které také výslovně používá tohoto termínu, zatímco dříve se mluvilo spíše o podněcování ohuti a zájmu žáků a o prostředcích, jak je rozvíjet a udržovat (např. pomocí her, soutěží, zajímavosti a zábavnosti výuky ap.).

Potíž je ovšem v tom, že současná psychologie zatím nemá uspokojivý model lidské motivace a že se tento stav odráží i v didaktice cizích jazyků. Ani v klasifikaci motivů není dosud jednoty, protože jednotliví autoři používají různých kritérií. Rozdílů nacházíme v tom, jak jsou jednotlivé druhy motivů ohápány a hodnoceny.

Nezvrátným faktem však zůstává, že motivace je jedním z faktorů, které mohou vedle intelektových schopností velmi výrazně ovlivnit školní výkon. Některé výzkumy (např. Jakobovits, 1970, str. 98) uvádějí, že na úspěchu při učení cizím jazykům se podílejí: jazykové schopnosti (33 %), motivace (33 %), rozumové schopnosti a inteligence (20 %), jiné (14 %). Při vytváření a udržení optimální motivace však také spolupůsobí řada dalších faktorů, které uvádí Apelt (1981) a které s motivací úzce souvisejí, jako např. asimilativnost, flexibilita, auditivita, muzikálnost, pamětní dispozice a schopnost kombinovat a přiřazovat gramatické jevy.

Motivace je definována jako souhrn faktorů, které energizují a řídí průběh chování. Jak intenzita, tak směr motivovaného chování jsou výsledkem interakce jedince s prostředím. K tomu, aby motivované chování bylo realizováno, je

nutná existence vnitřních motivačních zdrojů - potřeb, a dále podnětů, které tyto potřeby aktualizují - incantiv (tj. vnějších podnětů). Ve vzájemném působení potřeb a incantiv vznikají motivy ohování. Motivů existuje u člověka velké množství. Tvoří tzv. motivační strukturu, v níž nejsou všechny motivy stejně důležité a také jejich význam a intenzita se mění v souvislosti s tím, jak se mění potřeby člověka.

O rozdělení motivů v návaznosti na vyučování cizím jazykům lze podat následující orientační přehled: Motivy se dělí na primární, vyvolané instinkty (např. pudem nápodoby) a sekundární, podněcované zkušeností. Sekundární motivy, které jsou při vyučování cizím jazykům zvláště důležité, se dělí na individuálně-psychologické a sociální, obojí se však často prolínají a překrývají. K individuálně-psychologickým motivům studia patří např. zvědavost, touha po poznání, specifický zájem o cizí jazyk, použití získaných poznatků v praxi. Motivačně působí i osobnost učitele, jeho schopnost zaujmout žáky pro cizí jazyk, zábavnost a zajímavost vyučování, pocit pokroku a úspěchu v učení, zpětná vazba při opravě chyb, pochvala a pokárání, odměny a tresty ap. Pokud jde o sociální motivy, přísluší velký význam nejen rodinnému prostředí a škole, nýbrž i širším sociálním faktorům a vlivům, např. mezinárodním stykům, historické tradici, působení sdělovacích prostředků ap. K nejdůležitějším motivům patří pobyt v cizojazyčném prostředí nebo aspon možnost kontaktu s osobami mluvícími příslušným jazykem.

Často se také setkáváme s tříděním motivů na pozitivní a negativní, které je prováděno spíše z morálních hledisek. Poměrně časté je také vyčlenování motivace integrační a instrumentální. Podle této koncepce je postoj učícího se k cizím jazykům a jazykovému společenství nejdůležitějším faktorem. Základem integrační motivace je snaha začlenit se pomocí jazyka do příslušného jazykového společenství jako jeho rovnoprávný člen. Ze zkušeností je známo, že někteří lidé stejné národnosti žijící v cizině (především emigranti nebo gastarbeitři) spolu mluví cizím jazykem. Instrumentální motivace přichází v úvahu tehdy, když cizí jazyk je prostředkem k dosažení nějakého cíle - postupu v zaměstnání, dosažení lepšího společenského postavení, uspokojení ctižádosti, komunikačních potřeb ap.

Klasifikací motivů při vyučování cizích jazyků se zabývá řada autorů; uvádíme Apeltovo (1981) dělení:

- 1) motiv společenský (cizí jazyk jako příprava pro další život v příslušném jazykovém společenství)
- 2) motiv rodičovský (postoj k učení jazyka je ovlivněn rod. prostředím)

- 3) motiv poznávací (učení cizímu jazyku uspokojuje kognitivní potřeby)
- 4) motiv užitečnosti (vědomí výhod znalosti jazyka)
- 5) motiv učitele (vazba na učitele ve smyslu vzájemně pozitivních citových vztahů)
- 6) motiv uplatnění (ctízádnost a snaha o uplatnění osobních výhod)
- 7) motiv komunikační (vyplývá z dorozumívací funkce jazyka)

Toto třídění je velmi podrobné, ale je k němu možno vznést některé námítky: i když zde motivy nejsou uvedeny podle významnosti, přece jen by komunikační motiv měl zaujímat přední místo. Rovněž není vhodné stavět motiv komunikační a společenský na roven s ostatními motivy.

Ve školních situacích nejčastěji vystupují potřeby (a tedy i motivy) kognitivní, sociální a výkonové, které mají v pedagogické psychologii již své pevné místo a kromě rozpracované teorie existují i přesné metody jejich zjišťování. Apeltovy motivy bychom mohli shrnout pod tyto nadřazené pojmy: pod pojem sociální motivace lze zařadit motiv rodičů, učitele i komunikační motiv (v závislosti na cíli komunikace), pod pojem kognitivní motivace poznávací a komunikační motiv. Apeltovy motivy užitečnosti a uplatnění odpovídají výkonové motivaci, a to opět v závislosti na nadřazených cílech.

Jsou-li kognitivní potřeby patřičně rozvinuty, stávají se nejkvalitnějšími pohnutkami učební činnosti. Pro sociální motivaci je charakteristická snaha dosáhnout navázání, udržení či obnovení pozitivních citových vztahů k jednotlivcům a sociálním skupinám (učitel, rodiče, spolužáci). U žáků s vysokou potřebou prestiže se výkon stává prostředkem k získání vysokého sociálního statusu.

Výkonová motivace je charakterizována snahou udělat něco lépe, dosáhnout unikátního výkonu, snažit se dosáhnout úspěchu.

Tato potřeba je v psychologické literatuře rozpracována nejlépe. Výkonová motivace zaujímá podle řady autorů klíčovou pozici a můžeme se setkat s názory, že ve školní nebo učební situaci je úspěšný výkon závislý na tom, jak se v dané situaci podaří optimálně navodit výkonovou motivaci a přivést ji v motivaci k učení. To je významné i pro vyučování cizím jazykům, proto si této problematiky ještě dále vědomme.

Nejprve se však podíváme, jak jsou jednotlivé druhy motivace, o nichž jsme se zmínili, navozovány při vyučování cizím jazykům. Velde mnohostranných vlivů rodiny a prostředí, v němž žák žije, působí na motivaci velmi silně proces výuky. Pro současný stav vyučování cizím jazykům je však většinou charakteristické, že ve snaze odstranit nedostatky ve vědomostech, dovednostech a návycích žáků a ve snaze zvýšit jejich motivaci nehledá příčiny, ale spíše prostředky k nápra-

vě. Projevuje se to především snahou o zvýšení atraktivnosti vyučování pomocí vnějších faktorů - incentive. I některé moderní vyučovací metody (skupinové nebo programované vyučování) často dosáhnou jen toho, že se výuka stane zábavnější. Moderní didaktika cizích jazyků vybírá, co žák bude při používání jazyka nejčastěji potřebovat (stanovení tzv. prahových úrovní jazyka), zařazují se zeměvědné informace (réalie), využívá se didaktické techniky, her, písní, obrázků, zajímavých textů ap. Nemíme zapomenout ani na motivační hodnotu školních známek, pochval a trestů, které mohou motivovat žáka a přimět ho k lepším (i horším) výkonům.

Využití všech uvedených možností je nezbytné a opodstatněné. Žáci nejenže dostávají nové poznatky, ale ožíví se sám proces výuky a mnozí projevují v hodinách větší aktivitu. Často se však stává, že učitel, ve snaze motivovat žáky a učinit vyučování zábavnější, se zaměří pouze na bezprostřední činnost při vyučování, zatímco cíl - ovládnutí jazyka a úspěch v jeho používání - zůstává v pozadí a žáci si ho téměř neuvědomují. Také učební koncepce a materiály jsou posuzovány podle toho, zda je učitel a žáci sledávají zajímavými a méně už podle toho, jak jsou účinné. V poslední době se však stále častěji setkáváme s názorem, že teprve tehdy, je-li dokázáno, že určitá metoda vede k úspěchu, je možno přemýšlet o tom, jak ji udělat přístupnější - nikoliv však dříve a na úkor účinnosti v učení.

V souvislosti s tím se projevuje tendence spojit psychologickou a didaktickou stránku osvojení cizího jazyka. Vznikla nová vědní disciplína psychologie osvojení cizího jazyka (Fremdsprachenpsychologie), která se zabývá mj. i otázkou motivace při učení cizím jazykům.

Přestože dochází ke "zvědečtění" vyučování cizím jazykům, přestože jsou neustále zkoumány a zaváděny nové intenzivnější metody a způsoby vyučování, stále častěji se připomíná známá skutečnost, že je sice možné zlepšovat proces učení a vyučování cizím jazykům, nelze však zastírat, že jde o zdlouhavý a namáhavý proces, při němž je nutná tvrdá disciplína a velké úsilí. Protože motivace vzdáleným cílem - ovládnutí jazyka - často slabne nebo dokonce mizí, je třeba soustředit se na všechny možnosti navození motivace zvýšením přitažlivosti vyučování, ale také na způsob, jak povzbudit žákovo úsilí a snahu dosáhnout dobrého výkonu při osvojení a užívání cizího jazyka využitím vnitřních motivačních faktorů jedince. Již bylo řečeno, že při vyučování cizím jazykům by bylo výhodné využít některých poznatků teorie výkonové motivace. Právě tak jako při výcviku výkonové motivace zaměřené na úspěch ve vykonávání nějaké činnosti vystupuje při učení se cizímu jazyku do popředí snaha stanovit si svou aspirační úroveň (úroveň nároků na vlastní činnost), potřeba dostávat zpětnou vazbu o výsledcích vlastních výkonů a nutnost nést zodpovědnost za vlastní výkonové chování (komunikace se zdaří nebo nezdaří). Ovládnutí jazyka je nutno také rozdělit na díleč cíle, má-li být motivace žáka udržena (koresponduje s termínem časová perspektiva v teorii výkonové motivace).

Z motivačního hlediska je možno v každé hodnotitelné situaci rozlišit dva základní typy žáků:

1. Žáci s potřebou úspěšného výkonu, kteří volí úkoly střední obtížnosti, v nichž skutečně testují své schopnosti. Rádi soutěží s rovnocennými soupeři, každou činnost se snaží dělat co nejlépe a nejrychleji, projevují tendenci k racionalizaci jakékoliv činnosti. Neúspěch u nich většinou vyvolává korekci aspirační úrovně, tj. nároků, které kladou na svou další činnost. Pracují plánovitě, houževnatě, bez zbytečné úzkostlivosti. Úkoly zadávané těmto žákům by měly plně využívat jejich schopností a tím přispívat k rozvoji jejich osobnosti.
2. Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu, kteří se cítí ohroženi v situacích střední obtížnosti (zde vlastně testují své schopnosti) a v situacích, kdy srovnávají své výkony s výkony ostatních. Na toto ohrožení reagují způsobem, který vede ke snížení strachu z neúspěchu - soutěží jen za podmínek, kdy nemohou neuspět. Tím, že se vyhýbají podobným situacím, se ve většině případů zbavují možnosti dosáhnout úspěchu a jejich neúspěchové zaměření je neustále posilováno a obnovováno. Při práci s těmito žáky se doporučuje vhodné "dávkování" s postupným zvyšováním obtížnosti úkolu tak, aby žák měl reálnou možnost dosáhnout úspěchu a zvykat si na něj. Hlavním cílem by mělo být vytvořit u těchto žáků pocit vlastní hodnoty: podaří-li se to, pozbývá strach z neúspěchu na účinnosti.

Je dokázáno, že žáci motivovaní úspěchem jsou oproti žákům motivovaným snahou vyhnout se neúspěchu při školní i jiné činnosti jasně ve výhodě, protože dovedou v pravý čas odhadnout své síly a lépe využívají svých intelektových schopností. Potřeba úspěšného výkonu a zaměření na úspěch je ovlivňována celou řadou faktorů - vlastnostmi a schopnostmi jedince, jeho osobními zkušenostmi s úspěchem, výkonovou orientací rodiny i nejrůznějšími druhy vnějších podnětů. Známe-li žákovo motivační zaměření, můžeme se snažit je do jisté míry ovlivnit a směřovat žáka k zaměření na úspěch.

V cizím jazyce se považuje za úspěch "rozumět a dorozumět se", tedy úspěšně používat jazyka jako prostředku komunikace. Žáci mají v cizím jazyce příležitost častěji než v ostatních předmětech si ověřit to, co se ve škole naučili, v jiných než školních situacích. Dobrý či špatný výkon se bezprostředně projeví ve zdařilé nebo zdařilé komunikaci (partner signalizuje, zda rozuměl či ne) a v souvislosti s tím se komunikace bezprostředně pojí k výkonu (řečový výkon).

Přirozeně není vždy lehké zorganizovat prožitek úspěchu pro všechny žáky, i pro ty, kteří jen s námahou plní zadané úkoly. Je třeba respektovat individuální zvláštnosti každého žáka i celkový rozvoj jeho osobnosti. V současné době neexistují jednotné názory na diferenciaci výuky, je však třeba si uvědomit, že žák si do cizojazyčného vyučování častěji než v jiných předmětech přináší předběžné znalosti. Chceme-li umožnit všem žákům prožít úspěch při osvojování jazyka, musíme při vyučování, kontrole a hodnocení brát zřetel na možnosti každého žáka a organizovat vyučování s různorodou úrovní tak, aby každý jedinec byl optimálně podporován ve svém rozvoji. Např. kontrola by měla být prováděna takovým způsobem, aby žák byl informován nejen o tom, jaké je jeho postavení a pořadí mezi ostatními žáky, ale i o tom, jak se jeho vlastní výkon zlepšil nebo zhoršil ve srovnání s jeho výkonem předchozím. K podobné kontrole a zpětné vazbě by mohly velmi dobře sloužit jazykové didaktické testy, které však v ČSSR bohužel dosud nejsou ve standardizované podobě k dispozici.

Velmi důležitá je i otázka cílů při vyučování cizím jazykům. Z psychologického hlediska představuje cíl jednu z nejvýznamnějších proměnných motivací k učení. Nemá-li žák vědomí cíle, jeho chut k učení brzy opadne. Má-li však na mysli cíl, pomáhá mu představa cíle pravidelně studovat. Stanovením dílčích cílů je možno alespon částečně zmírnit častý problém při osvojování cizího jazyka: protože jde o proces, kdy některých výsledků, jež jsou vyžadovány, lze dosáhnout pouze mechanickým učením, lze odtud sotva očekávat nějaký impuls pro rozvoj motivace (osvojování gramatiky, slovní zásoby, procvičování jevů ap.). Proto je nutno zasadit tyto dílčí etapy do nějakého systému, do posloupnosti cílů, jíž jsou si žáci vědomi a v níž si uvědomují použitelnost probíraných jevů v budoucí řečové činnosti.

Pro udržení motivace ve vyučování cizím jazykům je ovšem důležité, aby žák stanoveného cíle dosáhl, aby měl pocit pokroku a splnitelnosti vytčených cílů. Znamená to, že by měl být schopen realizovat své komunikativní potřeby pomocí omezených jazykových prostředků, jež má k dispozici. Ve vyučování jsou žáci systematicky vedeni k využití toho, co znají. Osvojené prvky slouží jako stavební materiál k výstavbě dalších jazykových projevů nejrůznějšího obsahu. Výhodné je využití internacionalismů, potenciální slovní zásoby, přestylizace výpovědi v rámci daných možností nebo zautomatizování replik v některých situacích (poděkování, prosba, odmítnutí, omluva ap.). Při mluvení se už nepřemýšlí o formulaci, ale žák se může soustředit na obsah výpovědi. Mluví tak rozšiřuje nejen svou schopnost komunikovat, ale zároveň získává jistotu, že je schopen zvládnout alespon některé typy řečových situací (tím se současně zvyšuje také naděje na úspěch).

V hodinách cizího jazyka je velmi výhodné využít i některých dalších principů tréninku výkonové motivace a pokusit se tak orientovat motivační zaměřením směrem k úspěšnému výkonu.

Kromě stanovení reálných cílů provádějí žáci průzkum prostředí (tj. zjišťují, jak a s kterými jazykovými prostředky je možno zvládnout příslušné situace). Důležitá je znátná vazba (jednou z výhodných forem jsou jazykové didaktické testy); dále je možno využívat kopernice ve výkonových situacích (partner může svou reakcí, signalizováním porozumění a použitím mimojazykových prostředků zdatu komunikace značně napomoci).

Jedním z nejdůležitějších znaků orientace na úspěch je přehrávání osobní zodpovědnosti. S tím souvisí i možnost využít poznatky teorie atribuce. V podstatě jde o to, aby žáci atribuovali (přisuzovali) své neúspěchy chybějícímu úsilí a nikoliv svým nízkým schopnostem. Čím více totiž lidé věří, že jsou zodpovědní za vlastní úspěšné či neúspěšné výkonové chování, tím vyšší úsilí jsou schopni vynutit, aby dosáhli cíle. Naopak lidé, kteří se domnívají, že dosažení cíle není závislé na nich, ale na různých vnějších vlivech (náhoda, štěstí), vynakládají k dosažení cíle menší úsilí a vyznačují se menší vytrvalostí ve výkonových situacích.

Uvedené poznatky můžeme pro vyučování cizím jazykům interpretovat následovně: Žák je neúspěšný v cizím jazyce, má pocit, že se mu nemůže nikdy naučit, což přisuzuje svým nízkým schopnostem. Stručně to lze vyjádřit větou, kterou v takových případech často slyšíme: "Já na jazyky nejsem." Takoví žáci pak často rezignují, a protože v jazyce jedno navazuje na druhé (systémový charakter jazyka), jejich nedostatky se prohlubují a výkon neustále klesá. Mají nedostatky nejen v řečových dovednostech, ale i v jazykových prostředcích a nejsou s to zvládnout ani nejjákladnější řečové situace.

Chceme-li člověka přesvědčit, že příčinou jeho neúspěchu nejsou jeho chybějící schopnosti, ale nedostatek úsilí (za předpokladu, že se jedná o člověka normální inteligence), musíme, jak doporučuje Vl. Hrabal ml. (1979) postupně zvyšovat obtížnost úkolů, dát žákům možnost úspěchu a zvykat je na něj.

Co se týče obtížnosti úkolů, v cizím jazyce jsou nejobtížnější řečové dovednosti, zvláště pak volný mluvený projev. Proto nebudeme začínat korekcí zde, ale v jazykových prostředcích (vhodná je např. systematická práce se slovní zásobou, pravidelné a cílevědomé opakování gramatiky, osvojování reakcí a postojů v řečových situacích). Úkoly jsou rozděleny na dílčí cíle a žáci dostávají pravidelnou zpětnou vazbu o tom, jak úkol zvládli. Jestliže se přesvědčí, že vynaložením většího úsilí byl úkol splněn, že dosáhli určitého pokroku při "dešifrování" cizího jazyka (a k tomu

např. pravidelná systematická práce se slov. zásobou musí nutně přispět), bude nízký výkon pravděpodobně přisuzován ne už nedostatku schopnosti, ale nedostatku vynaloženého úsilí. Bude-li úsilí udrženo nebo zvýšeno, dojde k udržení nebo zvýšení výkonu. Okruh úkolů je nutno postupně rozšiřovat tak, aby žák byl schopen alespon základního cizojazyčného projevu a porozumění.

Z motivačního hlediska existují ve vyučování cizím jazykům ještě značné rezervy. Cílem bylo poukázat především na ty, které pramení z osobnosti žáka a které učitel může poměrně snadno rozpoznat a využít jich k rozvíjení osobnosti jedince.

Literatura

- Apelt, W.: Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig 1981
- Hovorková, A.: Motivace ve vyučování cizím jazykům. ÚJVP Praha 1984
- Hrabal, Vl.: Motivace a školní úspěšnost žáka. In: Helus, Z. a kol.: Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha 1979, str. 61 - 110
- Jakobovits, L.A.: Foreign Language Learning. Rowley, Mass. 1970
- Komenský, J. A.: Vybrané spisy (sv. 3): Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964

Zusammenfassung

Alena Hovorková: MOTIVATION UND LERNERFOLG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine der Möglichkeiten, den Lernprozess effektiver zu gestalten, ist die Ausnutzung von manchen Besonderheiten der Motivationsphäre eines Schülers. Man kann versuchen, diese Motivationsphäre durch Training (experimentellen Unterricht, Art und Weise der Kontrolle) in die gewünschte Richtung zu lenken.

Die Erkenntnisse der Leistungsmotivation sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen, da einer der wichtigsten Faktoren beim Erlernen einer Fremdsprache der kommunikative Erfolg ist.

Beim Fremdsprachenlernen sind folgende Elemente des Leistungsmotivationsstrainings zu nutzen:

- Festlegen des Anspruchsniveaus (das Niveau der Bewältigung der sprachlichen Situationen)
- Zeitperspektive (das entfernte Ziel - die Beherrschung der Fremdsprache - ist in mehrere Teilziele einzuteilen, um die Motivation zu erhalten)
- die richtige Anwendung von Rückkopplungen (vorteilhaft wäre der Einsatz von Sprachtests als Form der Kontrolle)
- die Ausnutzung von Attributionsprinzipien (der Schüler schreibt seine niedrige sprachliche Leistung nicht dem Mangel an Fähigkeiten, sondern dem Mangel an Anstrengung zu).

Auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts gibt es also noch viele Reserven im motivationalen Bereich, deren Ausnutzung zur besseren Abneigung der Fremdsprache beitragen könnte.

SEZNAM PŘEDNÁŠEK USKUTEČNĚNÝCH V R. 1987
V KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ PŘI ČSAV

Praha

- 1) ZDENĚK BRTNICKÝ Z VALDŠTEJNA A ALŽBĚTINSKÁ ANGLIE
Prof. PhDr. Josef Polišenský, DrSc. - 26. 1. 1987
- 2) ALGUNOS PROBLEMAS DE LA CONCEPCIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
PhDr. Ercilia Estrada Estrada (Santiago de Cuba) - 2. 2. 1987
- 3) ACERCA DE LOS PROBLEMAS DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN EL ESPAÑOL DE CUBA
PhDr. Alexis Álvarez Cortés (Kuba) - 16. 2. 1987
- 4) DER GEHASSTE KOLLEGE: THOMAS MANN IM URTEIL DEUTSCHER SCHRIFTSTELLER
Dr. Eckhard Heftrich (Münster, NSR) - 4. 3. 1987
- 5) POZNÁMKY O REDUNDANTNÍCH GRAFÉMECH
Prof. PhDr. Josef Vachek, DrSc. - 16. 3. 1987
- 6) K PROBLEMATICE KOMUNIKATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM
PhDr. Jarmila Mothejzík, CSc. - 30. 3. 1987
- 7) "MEC SLOVA" GEORGA KLAUSE A NĚKTERÉ AKTUÁLNÍ PROBLÉMY LINGVISTICKÉ PRAGMATIKY
PhDr. Jaromír Nigrin, CSc. - 6. 4. 1987
- 8) MARTIAL LAW IN THE LAND OF COCKAIGNE: AUTHORITY AND ANXIETY IN SHAKESPEARE'S THE TEMPEST
Prof. Stephen Greenblatt (Berkeley, California) - 27. 4. 1987
- 9) POZNÁMKY Z OBORU RĚTOROMÁNSTINY
PhDr. Zdeněk Wittoch, CSc. - 4. 5. 1987
- 10) ANTIKEREZEPTION IN DER LITERATUR DER DDR
Dr. Sc. Volker Reidel (NDR) - 5. 5. 1987
- 11) K NOVÝM METODÁM VE VÝUCE ŠPANĚLŠTINY (JORNADAS INTERNACIONALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, NAVAS DEL MARGUES, 25. - 28. 9. 1986)
PhDr. Jana Kullová, CSc. - 18. 5. 1987
- 12) MOTIV VINY V POZDNÍCH POVÍDKÁCH JOAHNNESA URZIDILA
PhDr. Inge Fialová - 1. 6. 1987
- 13) POLITICKÁ ROLE ŽEN V SHAKESPEAROVĚ TRILOGII JINDŘICH VI.
Dr. Susan Bassnett (Warwick, Velká Británie) - 9. 6. 1987

- 14) Odborná skupina W. Shakespeara
DISKUSE O PROBLEMATICE SOUČASNÝCH ČESKÝCH PŘEKLADŮ
SHAKESPEAROVÝCH SONETŮ - 25. 6. 1987
- 15) TEXT STRATEGIES
Prof. Nils Erik Enkvist (Abo/Turku, Finsko) - 28. 9. 1987
- 16) K OSOBNOSTI A DÍLU PROF. PAVLA TROSTA
PhDr. Jiřina Smrčková - 1. 10. 1987
- 17) ŠVÝCARSKÁ NĚMČINA
Prof. PhDr. Emil Skála, DrSc. - 5. 10. 1987
- 18) NOVÉ POHLEDY NA SHAKESPEAROVU TRAGÉDII KRÁL LEAR
Professor Emeritus F. David Hoeniger (Toronto) -
12. 10. 1987
- 19) ČESKÝ ZÁMEK V NOVELE EDUARDA MÖRIKA
"MOZART NA CESTĚ DO PRAHY"
Univ. prof. PhDr. Hugo Rokyta, CSc. - 13. 10. 1987
- 20) AMERIKA A AMERIKANÉ V ČESKÉ PRÓZE
PhDr. Jaroslav Peprník, CSc. - 26. 10. 1987
- 21) ASPEKTY POROZUMĚNÍ PŘI POSLECHU
PhDr. Ludmila Kollmannová - 9. 11. 1987
- 22) METAPHOR AND REALITY IN SHAKESPEARE'S TRAGEDIES
Dr. David N. Margolies (London) - 12. 11. 1987
- 23) ALGUNOS USOS DE LAS FORMAS DEL SUBJUNTIVO EN CUBA
Y NICARAGUA
Dr. Fredy M. León González (Kuba) - 23. 11. 1987
- 24) ZKUŠENOSTI Z UPLATŇOVÁNÍ FUNKČNĚ-KOMUNIKATIVNÍHO
PRINCIPU V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE
PhDr. Hana Loucká, CSc. - 7. 12. 1987
- 25) VÝVOJ PRÓZY JORGE LUISE BORGESE
Prof. David Langmanovich (Buenos Aires) - 10. 12. 1987
- 26) PYŠNÁ PĚLBA NEHYNOUTÍCÍCH SLOV
(Nad moderními překlady Shakespeareových Sonetů)
Literární večer Lyry Pragensis v Divadle hudby

Odborná skupina pro funkční jazykozpyt:

- 1) PATŘÍ ZDVOJOVÁNÍ DO JAZYKOVÝCH UNIVERZÁLIÍ ?
(NA PŘÍKLADU INDICKÝCH JAZYKŮ A MONGOLŠTINY)
PhDr. Jaroslav Vacek, CSc. - 28. 1. 1987
- 2) K NEDOŽITÝM OSMDESÁTINÁM PROF. TROSTA
PhDr. Jaromír Povejšil, CSc. - 4. 3. 1987
- 3) MODES OF ADDRESS IN MEITEILON (MANIPURI).
IMPACT OF SOCIAL STRUCTURE ON LANGUAGE
Dr. Ch. Yashawanta Singh (Indie) - 8. 4. 1987
- 4) KONFRONTAČNÍ POHLED NA ANGLICKÁ POSESIVA
PhDr. Libuše Dušková, CSc. - 20. 5. 1987

pobočka v Brně

- 1) DAS ZUSAMMENWIRKEN VON WORTBILDUNG UND PHRASEOLOGISIERUNG IN ONOMASIOLOGISCHER SICHT
Prof. dr. Wolfgang Fleischer (Lipsko) - 9. 2. 1987
- 2) MODERN ENGLISH LEXICOGRAPHY
Anthony Thorne (Londýn) - 5. 3. 1987
- 3) F. T. BRATRANEKS WIRKEN IN POLEM
Prof. dr. Eugeniusz Klin (Polsko) - 10. 3. 1987
- 4) TESTY JAZYKOVÉHO NADÁNÍ
Prof. Miroslav Berka, B.A., B.Sc., M.A. - 19. 3. 1987
- 5) NEW TRENDS IN SHAKESPEARIAN RESEARCH
Prof. PhDr. Zdeněk Stříbrný, DrSc. - 24. 3. 1987
- 6) TESTING LANGUAGE SKILLS
J. B. Heaton (Velká Británie) - 1. 4. 1987
- 7) AMERICAN DRAMA
Dr. Ann Massa (Leeds) - 16. 4. 1987
- 8) UPLATŇOVÁNÍ NOVÉ KONCEPCE VE VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM
Dr. Jitka Kazelleová - 11. 5. 1987
- 9) EXISTENTIAL SENTENCES IN ENGLISH AND OTHER EUROPEAN LANGUAGES
Prof. dr. Leiv Egil Breivik (Tromsø, Norsko) - 14. 5. 1987
- 10) K OTÁZKÁM LEXIKOLOGIE
J. D. Apresjan (Moskva) - 25. 6. 1987
- 11) TEXT STRATEGIES
Prof. dr. N. E. Enkvist (Abo/Turku, Finsko) - 5. 10. 1987

- 12) SOME ASPECTS OF MEDICINE IN THE RENAISSANCE
Prof. F. D. Hoeniger (Toronto, Kanada) - 13. 10. 1987
- 13) JAZYKOVÁ KULTURA V ITÁLII A V ČESKÝCH ZEMÍCH
PhDr. Petr Peňáz - 18. 11. 1987
- 14) WILLIAM BLAKE
Prof. Peter H. Butter, M. A. (Oxon) - Velká Británie -
25. 11. 1987

pobočka v Olomouci

- 1) AMBITION AND ACCESSIBILITY IN ENGLISH VERSE
Stephen Paul Hardy, B. A., P.G.C.E., M.A. - 24. 2. 1987
- 2) ANGLIČTINA A ČEŠTÍ SPISOVATELÉ
PhDr. Jaroslav Peprník, CSc. - 11. 3. 1987
- 3) SVĚT HRDINŮ MCGAHERNOVÝCH IRSKÝCH ROMÁNŮ
PhDr. Jiří Marek, CSc. - 25. 3. 1987
- 4) THE TROUBLES OF TRANSLATING INTO ENGLISH
Dr. Iris Urwin Lewitová (Praha) - 14. 4. 1987
- 5) ASPECTS OF MODERN AMERICAN NOVEL
Dr. Ann Massa (Leeds) - 22. 4. 1987
- 6) NĚMECKY PÍŠÍCÍ NATURALISTÉ Z ČECH A MORAVY
PhDr. Gabriela Veselá, CSc. a PhDr. Jiří Veselý, CSc. -
28. 4. 1987
- 7) EXISTENTIAL SENTENCES IN ENGLISH AND OTHER EUROPEAN
LANGUAGES
Prof.dr. Leiv Egil Breivik (Tromsø, Norsko) -
12. 5. 1987
- 8) CONTEMPORARY BRITISH POETRY
Douglas Dunn (Velká Británie) - 23. 9. 1987
- 9) TEXTUAL STRATEGIES
Prof. Nils Erik Enkvist (Abo/Turku, Finsko) - 6. 10. 1987
- 10) NEW ASPECTS OF SHAKESPEARE'S KING LEAR
Prof. F. David Hoeniger (Toronto, Kanada) - 15. 10. 1987
- 11) ARTUR DINTERS ZEITROMAN "DIE SUNDER WIDER DAS BLUT"
(DER EINZIGE LITERARISCHE ERFOLG DES HITLERFASCHISMUS)
Prof. Dr. sc. Günther Hartung - 27. 10. 1987

- 12) K OSOBNOSTI A DÍLU PROFESORA PAVLA TROSTA
PhDr. Jiřina Smrčková - 10. 11. 1987
- 13) CITY LIMITS; POE'S URBAN FICTION
Professor Jules Zanger (Fulbright Lecturer, UJEP Brno) -
2. 12. 1987

pobočka v Plzni

- 1) ČEŠTINA OD VELESLAVÍNA K DOBROVSKÉMU
Univ. prof. PhDr. F. Cuřín, DrSc. - 26. 2. 1987
- 2) MOTIVACE PŘI VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM
Doc. PhDr. Alena Hovorková, CSc. - 7. 5. 1987
- 3) CO JE VE SLOHU CHYBA, CO NEVHODNOST A CO JEV NEŽÁDOUCÍ
Prof. PhDr. J. V. Bečka, CSc. - 14. 5. 1987
- 4) JAN GEBAUER
Prof. PhDr. Jan Petr, DrSc. - 28. 10. 1987
- 5) NĚKTERÉ METODY VYUČOVÁNÍ FRANCOUZŠTINĚ JAKO CIZÍMU
JAZYKU
PhDr. J. Jelenová - 9. 12. 1987
- 6) FORMY A METODY ESTETICKÉHO PŮSOBNÍ V HODINÁCH
RUSKÉHO JAZYKA A V MIMOSKOLNÍ ČINNOSTI
V. J. Jastrabílova - 2. 12. 1987

Odborná skupina pro didaktiku cizích jazyků, odborná skupina pro literární metodologii a odborná skupina pro výzkum díla W. Shakespeara začlenily svoji činnost do přednáškového cyklu v ústředí Kruhu moderních filologů při ČSAV.

Poznámka: Některé z přednášek, otištěných v této ročence, byly předneseny v r. 1986.

OBSAH

Jana Kullová: Významné životní jubileum Prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc.	1
Jiřina Smrčková: Profesor Jan Šabršula, DrS. sedmdesátiletý	2
Jarmila Tárnylková - Rudolf Zimek: K nedožitým pětaosmdesátinám doc. PhDr. Idy Rochowanské, M.A.	4
Antonín Zatloukal: K životnímu jubileu doc. PhDr. Josefa Jařaba, CSc.	6
Rudolf Zimek: Životní jubileum české anglistky	7
<u>Lingvistika</u>	9
Jaroslav Vacek: O jednom aspektu zdvojení v jazyce (Na okraj jazykových univerzálií)	9
<u>Literatura</u>	18
Vladimír Svatoň: Idea karnevalizace v teorii románu. M.M. Bachtin a Goethova Italská cesta	18
Jiří Munzar: Henrik Ibsen - romantik období "moderního průlomu"?	29
Jiří Marek: Hrdinové McGahernových románů a jejich svět	34
<u>Didaktika</u>	40
Jarmila Mothejzíková: K principům komunikativního vyučování	40
Alena Hovorková: Pojetí motivace v současném vyučování cizím jazykům	53
Seznam přednášek uskutečněných v r. 1987 v rámci moderních filologů při CSAV	62

SEZNAM PŘÍSPĚVATELŮ

- Doc. PhDr. Alena Hovorková, CSc., Pedagogická fakulta
České Budějovice, Jeronýmova 10, České Budějovice
- PhDr. Jana Kullová, CSc., filozofická fakulta UK Praha,
katedra překladatelství a tlumočnictví, Hybernská 3, Praha 1
- PhDr. Jiří Marek, CSc., filozofická fakulta UP Olomouc,
Křížkovského 10, Olomouc
- PhDr. Jarmila Mothejzíková, CSc., filozofická fakulta
UK Praha, katedra anglistiky, germanistiky a nordistiky,
nám. Krasnoarmejců 2, Praha 1
- Doc. PhDr. Jiří Munzar, CSc., filozofická fakulta UJEP Brno,
katedra germanistiky, Arne Nováka 1, Brno
- PhDr. Jiřina Smrčková, Jablonecká 410, Praha 9
- PhDr. Vladimír Svatoň, CSc., Ústav pro českou a světovou
literaturu ČSAV, Strahovské nádvoří 132, Praha 1
- Doc. PhDr. Jarmila Tárnyíková, CSc., filozofická fakulta
UP Olomouc, katedra germánské a anglické filologie,
Křížkovského 10, Olomouc
- PhDr. Jaroslav Vček, CSc., filozofická fakulta UK Praha,
katedra věd o zemích Asie a Afriky, Celetná 20, Praha 1
- Doc. PhDr. Antonín Zatloukal, CSc., Boleslavova 8, Olomouc
- Prof. PhDr. Rudolf Zimek, DrSc.,
Olomouc, FF UP, Křížkovského 10

XVII. ROČENKA KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ
při Československé akademii věd
Redigoval PhDr. Jelena Hlavsová, PhDr. Martin Procházka
Vydal jako publikaci pro vnitřní potřebu v roce 1988
Kruh moderních filologů při CSAV
Tisk, Mladá fronta Praha