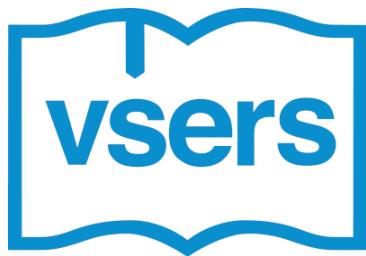


A U S P I C I A

Recenzovaný vědecký časopis pro oblast společenských a humanitních věd

Reviewed Scholarly Journal Dealing with Social Sciences

Рецензируемый научный журнал для общественных и гуманитарных наук



VYSOKÁ ŠKOLA EVROPSKÝCH A REGIONÁLNÍCH STUDIÍ
ČESKÉ BUDĚJOVICE

Ročník XV, číslo 1

2018

AUSPICIA

Recenzovaný vědecký časopis pro otázky společenských a humanitních věd.

Založen v r. 2004.

Vydáván Vysokou školou evropských a regionálních studií, České Budějovice,
Česká republika

AUSPICIA

A peer-reviewed scholarly journal for issues of the social sciences.

Founded in 2004.

Published by College of European and Regional Studies, České Budějovice, Czech Republic

Rada pro výzkum, vývoj a inovace jako odborný a poradní orgán vlády ČR zařadila recenzovaný vědecký časopis Auspicia pro rok 2015 mezi recenzované neimpaktované časopisy, které uvedla v oborech Národního referenčního rámce excelence (NRRE).

V r. 2016 byl recenzovaný vědecký časopis Auspicia zařazen do mezinárodní databáze ERIH PLUS.

Adresa redakce: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú., Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice, tel.: 00420 386 116 839, auspicia@vsers.eu, předmět: Auspicia, <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>. Vychází čtyřikrát ročně. Předplatné na rok: 400 Kč. Způsob placení: fakturou (na základě objednávky). Povoleno MK ČR pod ev. č. MK ČR E 14912. Červen 2018. Časopis je financován VŠERS. **ISSN 1214-4967 (Print), ISSN 2464-7217 (Online)**

Editorial Office Address: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú., Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice, tel.: 00420 386 116 839, auspicia@vsers.eu, subject: Auspicia, <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>. It is published four times a year. The annual subscription fee is 16 €. Payment: by invoice (based on an order). It is approved by MK ČR under reg. Nr. MK ČR E 14912. June 2018. This journal is financed by VŠERS. **ISSN 1214-4967 (Print), ISSN 2464-7217 (Online)**

EDIČNÍ RADA VŠERS · EDITORIAL BOARD OF VŠERS

Předseda ediční rady · Chairman of the Editorial Board

doc. Ing. Oldřich **PEKÁREK**, CSc.

Členové · Members

doc. JUDr. PhDr. Jiří **BÍLÝ**, CSc.; Ing. Jiří **DUŠEK**, Ph.D.; RNDr. Růžena **FEREBAUEROVÁ**; PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.; doc. Ing. Marie **HESKOVÁ**, CSc.; PaedDr. Vladimír **KŘÍŽ**; PhDr. Lenka **ROZBOUDOVÁ**, Ph.D.; doc. Ing. Ladislav **SKOŘEPA**, Ph.D.; doc. JUDr. Roman **SVATOŠ**, Ph.D.

REDAKCE ČASOPISU AUSPICIA · EDITORIAL STAFF OF JOURNAL AUSPICIA

Předsedkyně redakční rady · Chairman of the Editorial Board

doc. Ing. Marie **HESKOVÁ**, CSc.

Šéfredaktor · Editor-in-Chief

PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.

Výkonný redaktor · Managing Editor

PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.

Technická redaktorka · Technical Editor

Jana **PÍCHOVÁ**

Redaktoři anglických textů · English Language Editors

Mgr. Richard **ŘÍHA**

PhDr. Christopher Erwin **KOY**, M.A., Ph.D. (*USA*)

Redaktorka ruských textů · Russian Language Editor

Mgr. Jekatěrina **ANISIMKOVA** (*Russia*)

Redaktoři německých textů · German Language Editors

PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.

Lucie **DREHER**, M.A. (*Germany*)

Členové mezinárodní redakční rady (22) · Members of the International Editorial Board (22)

Ing. Jiří ALINA, Ph.D. (*Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)

Ing. Monika BLIŠŤANOVÁ, PhD. (*Vysoká škola bezpečnostného manažérstva, Košice, Slovensko*)

Mgr. Zdeněk CAHA, Ph.D., MBA (*Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, ČR*)

Ing. Jiří DUŠEK, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

Ing. Roman FIALA, Ph.D. (*Vysoká škola polytechnická, Jihlava, ČR*)

doc. Ing. Aleš HES, CSc. (*Česká zemědělská univerzita, Praha, ČR*)

doc. MUDr. Lenka HODAČOVÁ, Ph.D. (*Univerzita Karlova, Hradec Králové, ČR*)

plk. Mgr. Štěpán KAVAN, Ph.D. (*Hasičský záchranný sbor Jihočeského kraje, České Budějovice, ČR*)

prof. PhDr. Ján KOPER, PhD. (*Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko*)

Dr. Dmitrij Jevgenjevič MOSKVIN, Ph.D. (*Jekatěrinburgskaja akademija sovremennoogo iskusstva, Jekatěrinburg, Rossija*)

doc. Ing. Aleksandr Efim OLARU, Ph.D. (*Moldavská technická univerzita, Kišiněv, Moldávie*)

doc. Ing. Oldřich PEKÁREK, CSc. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

prof. Andrij Borisovič POČTOVJUK, Ph.D. (*Kremenčugskij nacionalnyj universitet imeni Michaila Ostrogradskogo, Kremenčug, Ukrajina*)

doc. JUDr. Roman SVATOŠ, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

PhDr. Ing. et Mgr. Jan SVOBODA, M.A., Ph.D. (*Filosofický ústav AV, Praha, ČR*)

prof. PhDr. Miroslava SZARKOVÁ, CSc. (*Ekonomická univerzita, Bratislava, Slovensko*)

prof. Mgr. Peter ŠTARCHOŇ, Ph.D. (*Univerzita Komenského, Bratislava, Slovensko*)

doc. Ing. Anna VAŇOVÁ, PhD. (*Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko*)

doc. PhDr. Lukáš VALEŠ, Ph.D. (*Západočeská univerzita, Plzeň, ČR*)

PhDr. Jozef VLČEJ, PhD. (*Stredoeurópska vysoká škola, Skalica, Slovensko*)

Dr Małgorzata WOSIEK (*Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, Polsko*)

prof. Dr. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKIJ (*Akademija bezopasnosti i osnov zdorovja, Kijev, Ukrajina*)

OBSAH

MONOTEMATICKÉ LINGVISTICKO-FILOSOFICKÉ ČÍSLO

AKTIVITY ROZVÍJEJÍCÍ ŘEČOVOU DOVEDNOST PSANÍ V UČEBNICI MURITA SOLUTIONS PRE-INTERMEDIATE (2 ND EDITION): HODNOCENÍ UČEBNICE VE VZTAHU K PÍSEMNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY Z ANGLIČTINY	8
<i>Věra SLÁDKOVÁ</i>	
INTERPRETACE KALAMBÚRU V REKLAMNÍM DISKURSU.....	32
<i>Věra SLÁDKOVÁ – Andrej ARTEMOV</i>	
AXIOLOGICKÉ FUNKCE DEONYMŮ V MEDIÁLNÍMU DISKURZU A JEJICH ROLE V SAKRALIZACI / DESAKRALIZACI MOCI	54
<i>Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
ODRAZ NOVÝCH SOCIÁLNÍCH REÁLIÍ V MEDIÁLNÍM DISKURZU: TÉMA SEXUÁLNÍHO OBTĚŽOVÁNÍ.....	62
<i>Jan GREGOR – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
FRAZEOLOGISMY PUBLICISTICKÉHO DISKURZU JAKO ZNAK NÁRODNÍ A KULTURNÍ IDENTITY.....	70
<i>Jana TALÍŘOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
ZKOUMÁNÍ PROBLÉMU MULTIKULTURALISMU V DÍLECH SLOVINSKÉHO FILOSOFA SLAVOJE ŽIŽEKA	78
<i>Eva HOŘÍNKOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
INFORMACE O ČASOPISU	91

CONTENTS

MONOTHEMATIC LINGUISTIC-PHILOSOPHICAL ISSUE

ACTIVITIES DEVELOPING WRITING IN MATURITA SOLUTIONS PRE-INTERMEDIATE (2ND EDITION): COURSE BOOK EVALUATION IN CONNECTION WITH THE WRITTEN PART OF SCHOOL-LEAVING EXAM ...	8
<i>Věra SLÁDKOVÁ</i>	
INTERPRETATION OF PUN IN ADVERTISING DISCOURSE.....	32
<i>Věra SLÁDKOVÁ – Andrej ARTEMOV</i>	
AXIOLOGICAL FUNCTION OF DEONYMS IN MEDIA DISCOURSE AND THEIR ROLE IN SACRALIZATION/DESACRALIZATION OF POWER	54
<i>Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
REFLECTIONS ON NEW SOCIAL REALITY IN MEDIA DISCOURSE: TOPIC OF HARASSMENT.....	62
<i>Jan GREGOR – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
PHRASEOLOGICAL UNITS OF JOURNALISTIC DISCOURSE AS SIGN OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY	70
<i>Jana TALÍŘOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
MULTICULTURALISM IN WORKS OF SLOVENIAN PHILOSOPHER SLAVOJ ŽIŽEK	78
<i>Eva HOŘÍNKOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
INFORMATION ON JOURNAL.....	92

СОДЕРЖАНИЕ

МОНОТЕМАТИЧЕСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКО- ФИЛОСОФСКИЙ НОМЕР

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, РАЗВИВАЮЩАЯ РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ И ПИСЬМО, В УЧЕБНИКЕ «MATURITA SOLUTIONS PRE-INTERMEDIATE (2 ND EDITION)»: ОЦЕНКА УЧЕБНИКА ОТНОСИТЕЛЬНО ПИСЬМЕННОЙ ЧАСТИ ВЫПУСКНОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	8
<i>Věra SLÁDKOVÁ</i>	
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАЛАМБУРА В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	32
<i>Věra SLÁDKOVÁ – Andrey ARTEMOV</i>	
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДЕОНИМОВ В МЕДИАДИСКУРСЕ И ИХ РОЛЬ В САКРАЛИЗАЦИИ/ДЕСАКРАЛИЗАЦИИ ВЛАСТИ	54
<i>Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ В МЕДИАДИСКУРСЕ: ТЕМА ХАРАССМЕНТА	62
<i>Jan GREGOR – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК МАРКЕР НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ	70
<i>Jana TALÍŘOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В РАБОТАХ СЛОВЕНСКОГО ФИЛОСОФА СЛАВОЯ ЖИЖЕКА	78
<i>Eva HOŘÍNKOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ</i>	
ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ.....	93

MONOTEMATICKÉ LINGVISTICKO-FILOSOFICKÉ ČÍSLO

AKTIVITY ROZVÍJEJÍCÍ ŘEČOVOU DOVEDNOST PSANÍ V UČEBNICI MATURITA SOLUTIONS PRE-INTERMEDIATE (2ND EDITION): HODNOCENÍ UČEBNICE VE VZTAHU K PÍSEMNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY Z ANGLIČTINY

Activities Developing Writing in Maturita Solutions Pre-intermediate (2nd edition): Course Book Evaluation in Connection with the Written Part of School-leaving Exam

Věra SLÁDKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Pomocí kritérií stanovených na základě současné odborné literatury a výzkumu hodnotí tato studie potenciál učebnice *Maturita Solution Pre-intermediate (2nd edition)* k rozvíjení psaní u studentů připravujících se ke složení maturitní zkoušky z angličtiny. Studenti se jejím prostřednictvím seznámí s většinou požadovaných dílčích dovedností psaní a zvyknou si na typické zadání prací. Učebnice však zanedbává komunikační funkci psaní a vyučuje psaní pouze jako produkt. Dále se dostatečně nevěnuje jednotlivým fázím procesu psaní, podceňuje tvorbu textu a jeho zdokonalování a neposkytuje učitelům dostatečnou podporu k tomu, aby mohli psaní rozvíjet i jinak než pouze jedním učebnicí stanoveným způsobem.

Klíčová slova: hodnocení učebnice – psaní jako proces – psaní jako produkt – vrstevnická zpětná vazba – recipient – komunikační cíl

ABSTRACT: Using the criteria based on contemporary research and literature, this paper evaluates the potential of *Maturita Solution Pre-intermediate (2nd edition)* course book to develop writing skills of secondary school students preparing for a school-leaving exam in English. It familiarises students with the majority of the required writing subskills and enables them to get accustomed to the common tasks. However, the course book neglects the communicative function of writing and favours only the product writing approach. Moreover, it does not appear to pay enough attention to the writing process stages, underestimates the text creation and rewriting tasks and does not provide teachers with any support how to develop writing in any other than the prescribed way.

Key words: course-book evaluation – process writing – product writing – peer review – audience – communicative aim

ÚVOD

Písemné maturitní práce z anglického jazyka poskytují hodnověrné informace o úrovni rozvoje řečové produkce psaní, s níž čeští středoškoláci vstupují do pracovního procesu a na vysoké školy. Jejich úspěšnost u zkoušky i v dalším profesním životě je ovlivněna mnoha faktory. Jedním z nich jsou i výukové materiály, které učitelé k rozvíjení řečové dovednosti psaní volí. Některé výzkumy (Sigurgeirsson 1992; Richards 2001; Průcha 2009) udávají, že učebnice jsou v jazykovém vzdělávání používány z více než devadesáti procent, a proto je zajímavé zjistit, jakým způsobem může učebnice, která byla identifikována jako statisticky nejpoužívanější na středních školách v České republice připravujících studenty k maturitní zkoušce (Sládková 2017), ovlivňovat písemnou produkci studentů, a zda jedna její část věnovaná specificky psaní využívá nejnovejších poznatků, jak tuto dovednost rozvíjet.

Cílem této studie je popsat a podrobně analyzovat přístup k řečové dovednosti psaní v učebnici *Maturita Solutions Pre-intermediate (2nd edition)* a najít odpověď na následující výzkumné otázky:

1. Jak tato učebnice pojímá rozvoj řečové dovednosti psaní obecně?
2. Vede tato učebnice studenty k tomu, aby při psaní vycházeli z jeho komunikační funkce?
3. Věnuje se učebnice dostatečně a vyváženě jednotlivým fázím procesu psaní?
4. Pomáhá tato učebnice studentům dostatečně se samotnou tvorbou textu a jeho zdokonalováním?
5. Jsou procvičované dovednosti v souladu s požadavky ke zkoušce?
6. Poskytuje nejpoužívanější učebnice dostatečnou odbornou pomoc učitelům, jak řečovou dovednost psaní rozvíjet?

1 ŘEČOVÁ DOVEDNOST PSANÍ

Psaní náleží mezi produktivní řečové dovednosti, které vyžadují komplexní kognitivní aktivitu. Je to komunikační akt s cílem vytvořit úspěšný psaný text za konkrétním účelem a srozumitelný konkrétnímu recipientovi či recipientům. Tento „komplexní úkol, který vyžaduje ovládnutí několika jazykových systémů najednou“ (Celce-Murcia – Olshtain 2000: 142)¹, začíná u předchozí zkušenosti s psaným textem, propojuje ji se znalostí diskurzu a konvencí psaní a s vyhodnocením účelu a záměru, přičemž se autor musí neustále přizpůsobovat nepřítomnému čtenáři a jeho myšlení. Pisatel musí používat jazyk, obsah a konvence psaní

¹ „complex task that requires simultaneous control over a number of language systems“

takovým způsobem, aby umožnil čtenáři odvodit si z textu požadovaný význam, přestože čtení bude probíhat v jiném čase a na jiném místě. Nemožnost požádat o vysvětlení klade větší nároky na logickou organizaci textu, jednoznačnost vyjádření, jazykovou správnost a kohezi a koherenci textu.

Kognitivní model procesu psaní, který vytvořili Hayes a Flowerová (1980) byl postupně rozšiřován a na jeho základě bylo formulováno pět základních fází procesu psaní: (1) plánování a příprava; (2) počáteční formulování; (3) revize; (4) přepracovávání; (5) zveřejnění či editace. Tyto fáze jsou vertikálně a horizontálně propojeny, vzájemně se ovlivňují a částečně se časově překrývají. Proces psaní bývá nazýván procesem rekurzivním, protože studenti se „*pohybují jako by ve smyčce dozadu a dopředu mezi těmito jednotlivými fázemi*“ (Tribble 1996; citovaný Harmarem 2007: 326)². White a Arndtová (1991) dokonce považují proces psaní za jakési kolo (wheel), v němž se pisatelé pohybují nejen po obvodu mezi jednotlivými fázemi, ale i příčně po jednotlivých paprscích.

Psaní je ovlivněno nejen vnějšími podmínkami (např. zadáním), ale i vnitřními předpoklady pisatele, mezi něž patří znalost tématu, paměť, vyspělost pisatele, znalost adresáta, emoce, motivace atd. Ve výuce cizích jazyků se používá několik různých přístupů k psaní podle toho, kterou funkci psaní zdůrazňují. Obecně lze vystopovat dva hlavní přístupy: psaní jako proces a psaní jako produkt. Procesně orientovaný přístup vychází z psychologie učení a zaměřuje se na jednotlivé fáze procesu psaní a strategie, které píšící používají. Studenti se typicky ponoří do kreativních aktivit jednotlivých fází procesu, přičemž by jejich potenciál měl být maximálně využit. Přístup orientovaný na produkt vychází z textové lingvistiky a pragmatiky a zdůrazňuje koherenci a kohezi textu, strukturu a výstavbu textu, jazykové prostředky a konvence psaní. Studující nejprve analyzují vzorový text, snaží se identifikovat jeho typické rysy a následně se snaží tento text napodobit. Současně moderní pojetí výuky cizích jazyků tyto dva přístupy striktně neodlišuje, spíše se je snaží integrovat. Řada zahraničních i českých studií (např. Hublová 2016) připomíná neocenitelný vliv vrstevnické zpětné vazby a výhody psaní jako kooperativní aktivity (Harmer 2007), které umožňují mnohem hlubší soustředění na jednotlivé aspekty písemné produkce ve všech jejích fázích a přinášejí kvalitnější výsledky, protože „*nezkušení pisatelé se tolik neobávají, když jejich vrstevníci čtou a hodnotí jejich práci, rádi se seznámí s tím, co napsali jiní, a vítají tu bezpečnou výměnu nápadů*, která se odehrává v malých skupinách“ (Raimes 1983: 18)³.

² „loop backwards and move forwards between these various stages“

³ „Inexperienced writers are less fearful when a few of their peers read and comment on what they write; they like to see what their peers produce, and they welcome the unthreatening exchange of ideas that happens in a small

Ačkoliv psaní je považováno za nejobtížnější cílovou dovednost, bývá často opomíjenou aktivitou (Harmer 2007), „*z hlediska výuky v tzv. masové škole je na místě posledním*“ (Choděra 2013: 142), ve výuce učitelů, které zkoumala Šebestová (2011) na základních školách, bylo zastoupeno z 16 % a to pouze jako prostředek a ne cílová dovednost, což potvrzuje i Vlčková (2010), jejíž výzkum odhalil, že žáci základních škol nevnímají psaní jako náročnou kognitivní dovednost proto, že většinou jde o pouhé opisování a nácvik ortografie, ale pro studenty gymnázií na konci středoškolského studia je psaní již tvůrčí činností.

RVP⁴ stanoví pro úspěšné složení maturitní zkoušky z anglického jazyka referenční úroveň B1 podle SERRJ (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání 2014: 5), která je v oblasti psaní definována tak, že student „*umí napsat jednoduchý souvislý text na téma, která dobré zná nebo která ho/ji osobně zajímají, dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány*“ (SERRJ 2006: 24). Hlavním kritériem pro úspěšné zvládnutí je prokázání dovedností tak, jak jsou popsány jednotlivými deskriptory odpovídajícími B1 úrovni či požadavky na zvládnutí konkrétních dílčích dovedností a strategií písemného projevu v *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání 2014: 8).

2 UČEBNICE MATURITA SOLUTIONS PRE-INTERMEDIATE (2ND EDITION)

Dotazníkové šetření, na které v květnu 2017 odpovědělo 70 středních škol ze všech krajů České republiky, ukázalo, že učebnice *Maturita Solutions* jsou používány až v 55 procentech z nich (Sládková 2017), přičemž spektrum ostatních učebnic je silně rozdrobené. Vliv této učebnice je tedy značný a to platí zvláště u úrovni *Pre-intermediate*, která byla používána ve všech čtyřech ročnících (v 1. ročníku na 29 % škol, ve 2. ročníku na 34 % škol, ve 3. ročníku na 26 % škol a ve 4. ročníku na 19 % škol). Všichni respondenti neuvedli, které vydání učebnice používají, ale 96,2 % z nich uvedlo, že pracují s 2. vydáním.

group.“

⁴ Rámcový vzdělávací program je základní kutikulární dokument, kterým se řídí vzdělávání na školách v České republice a který stručně vymezuje povinný obsah a rozsah učiva a vzdělávací cíle.

Tato učebnice se nachází na aktuálním seznamu učebnic, které mají tzv. schvalovací doložku MŠMT (Ucebnice_duben 2017_SŠ.xlsx (<http://www.msmt.cz/file/40590/>), učitelé si ji však pravděpodobně vybírají i z jiných důvodů. Mezi promyšlené marketingové strategie nakladatelství Oxford University Press, na které učitelé kladně reagují, může vedle odborných seminářů a možností získat sadu učebnic pro učitele zdarma hrát svoji roli i vhodně zvolený název, který vyvolává dojem, že tato učebnice řeší problémy učitelů spojených s přípravou studentů k maturitní zkoušce. Řada s ní shodných či až nápadně podobných aktivit dokládá současný marketingový trend přizpůsobovat obsah učebnic místním podmínkám a kurikulárním dokumentům, který je v sektoru středoškolských učebnic podle Graye (2002) běžný, a projevuje se mimo jiné i cílením na učitele, kteří mají při výběru učebnic v České republice aktuálně rozhodující vliv. Sami autoři totiž přiznávají, že základní koncept učebnice vznikl na základě informací sesbíraných při cestování pro střední a východní Evropě při „návštěvě škol, pozorování vyučovacích hodin, z rozhovorů s učiteli a studenty“ (Krantz et al. 2008: 4)⁵.

3 METODY

Ellis rozlišuje hodnocení učebních materiálů na „*prediktivní hodnocení navržené za účelem učinit rozhodnutí, jaké materiály používat, a retrospektivní hodnocení navržené s cílem analyzovat materiály, které se již používají*“ (1997: 36). Tato studie hodnotí materiály, které se již používají, jejím cílem však není reflexe procesu učení a dosažení změn v budoucnosti, ale pouze zhodnocení celkové užitečnosti jedné konkrétní části učebnice ve vztahu k požadavkům na písemnou část společné části maturitní zkoušky a posouzení, zda učebnice používá didaktické postupy založené na výzkumu a aktuální odborné literatuře zabývající se rozvojem psacích dovedností. Ačkoliv „*komerční učebnice mohou zřídka kdy být použity bez nějaké formy adaptace, která by je učinila vhodnější pro konkrétní kontext, ve kterém se budou používat*“ (Richards 2001: 260)⁶, tato učebnice je záměrně hodnocena z hlediska její „*eduкаční potenciality, tj. toho, zda může facilitovat učení žáků*“ (Průcha 2008: 32), pokud by učitel činil pouze kroky, které jsou popsány v ní či v učebnici pro učitele.

⁵ „visiting schools, watching lessons, talking to teachers and students“

⁶ „commercial textbooks can seldom be used without some form of adaptation to make them more suitable for the particular context in which they will be used“

Ze tří možností hodnocení učebnice navrhované Mikkem (zjišťování názorů respondentů, hodnocení na základě experimentu a analýza na základě předem stanovených kritérií) byla vybrána analýza, neboť „*se snaží o propojení výhod obou předchozích přístupů*“ (2007: 20). Vzhledem k tomu, že cílem bylo zjistit, jaká je didaktická vybavenost části věnované psaní a které funkce v této oblasti učebnice plní, bylo zvoleno vytvoření rastrů (checklists), tj. „*seznamů hodnotících kritérií, které prostřednictvím dotazníkových položek směřují posuzovatele k různým aspektům zkoumané učebnice*“ (Sikorová 2007: 31). Další výhodou zmiňovanou Sikorovou je, že rastry „*mohou být pro učitele užitečnou oporou při výběru*“ (ibid.), pokud by se chtěl s výsledkem výzkumu seznámit. Hodnotící kritéria mohou být kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní kritéria mají formu čísel na předem definované stupnici, která jsou přiřazena k jednotlivým kritériím. Tento typ hodnocení je objektivnější a spolehlivější. Kvalitativní kritéria mají formu otevřených otázek umožňujících hlubší analýzu (Abdel Wahab 2013). Pro tuto studii byla zvolena kritéria ve formě zjišťovacích otázek, které tvoří kostru celkové analýzy.

Tyto zjišťovací otázky jsou rozděleny do šesti skupin. Obecná kritéria a kritéria zaměřená na učitele a zkoušku vychází z kritérií stanovených Grantem (1987) a Cunningsworthem (1995). Kritéria zabývající se přístupem učebnice k písemnému projevu jako komunikátu a fázemi tvorby textu byla speciálně vytvořena na základě publikací Raimesové (1983), Byrneho (1988), Whitea a Arndtové (1991) a Hedgeové (2005).

4 VÝSLEDKY

4.1 Obecná kritéria

4.1.1 Jsou aktivity na rozvoj psaní zařazovány pravidelně do učebního materiálu?

Psaní je v učebnici *Maturita Solutions Pre-intermediate* (MSP) zastoupeno zcela pravidelně, neboť v každé z deseti lekcí v učebnici, pracovním sešitě a učebnici pro učitele je mu věnována část G. V každé sudé lekci v učebnici v části nazvané *Skills Round-up* se vyskytuje jedno zadání písemného slohového útvaru v angličtině, kterému však nepředchází žádná přípravná aktivita, a ani učebnice pro učitele se o jeho existenci nezmíňuje. Stejně tak se v každé lekci v pracovním sešitě s výjimkou lekcí 1 a 3 vyskytuje zadání písemného úkolu v části nazvané *Get Ready for Maturita*. Tato zadání jsou tentokrát podle vzoru skutečné maturitní zkoušky v češtině. Učebnice pro učitele se o existenci těchto aktivit zmiňuje, ale pouze tak, že nenavrhuje žádné správné odpovědi formulí „*Students' own*

answers“ (McGuinnes et al. 2012: 139)⁷. V pracovním sešitě na str. 102–104 se nachází stručný přehled slohových útvarů, které učebnice obsahuje. Vždy je představen vzorový text v angličtině, nejdůležitější rysy každého útvaru jsou vysvětleny v češtině a pomocí šipek je odkazováno do textu.

4.1.2 V jakém poměru k ostatním dovednostem se aktivity zaměřené na rozvoj psaní vyskytují?

Učebnice pro učitele tvrdí, že každá lekce (A – G, *Language Review, Skills Round-up*) „poskytuje materiál pro jednu vyučovací hodinu trvající přibližně 45 minut“ (McGuinnes et al. 2012: 5)⁸. Lze tedy předpokládat, že učitelé se věnují rozvoji psacích dovedností každou 9. či 10. vyučovací hodinu. Jestliže probírají v hodinách i pracovní sešit, který má velice podobnou strukturu (části A – G, *Get Ready for Maturita*), pak jsou psaní věnovány dvě vyučovací hodiny následující po 18 vyučovacích hodinách. Učitelé mohou také využívat zadání na konci lekcí v učebnici a pracovním sešitě, což by poměr psaní mírně zvýšilo. Je však otázkou, zda je čas plánovaný autory učebnice na rozvoj dovednosti psaní (jedna devítina z celkového prostoru v učebnici) dostatečný, vezmeme-li v potaz skutečnost, že psaní se podílí na výsledné známce z maturitní zkoušky jednou čtvrtinou (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání 2014: 14).

4.1.3 Vede učebnice studenty postupně od řízeného psaní k psaní volnému?

Pracovní sešit i učebnice obsahují řadu cvičení na doplňování jednotlivých slov či psaní celých vět. Jedná se o zcela řízené psaní, jehož cílem není psaní delších souvislých textů. Všechny lekce věnované rozvoji psacích dovedností s cílem vytvořit souvislé texty jsou založeny na „částečně řízeném přístupu k ... psaní“ (McGuinnes et al. 2012: 4)⁹ bez jasně patrné postupné tendenze směrem k volnému psaní. Zadání písemných úkolů na konci lekcí předpokládá volnější psaní řízené pouze osnovou, ale tato zadání se vyskytují průběžně a pravidelně v celé učebnici bez viditelné tendence vést studenty postupně k samostatnějšímu projevu.

⁷ „Vlastní odpovědi studentů“

⁸ „provides material for one classroom lesson of approximately 45 minutes“

⁹ „a guided approach to ... writing“

4.1.4 V jakém poměru obsahuje učebnice aktivity zaměřené na psaní jako proces a v jakém poměru na psaní jako produkt?

Učebnice obsahuje pouze aktivity na psaní jako produkt a tomu odpovídá i celkové rozložení vyučovací hodiny navržené učebnicí, kdy na samotné psaní není plánován téměř žádný čas a v osmi z deseti lekcí může být zadáno za domácí úkol. Harmer považuje čas nutný k psaní jako proces za jednu z jeho nevýhod, ale přiznává, že cílem tohoto přístupu je „*dostat se k jádru různých dovedností, které většina autorů využívá*“ (2007: 326)¹⁰. Kreativním učitelům sice nikdo nebrání trávit čas psaním se studenty na hodině a detailně se věnovat jeho jednotlivým fázím, ale učebnice jim v tom nijak nepomáhá a ani tuto možnost přístupu k psaní nezmiňuje.

4.1.5 Umožňují aktivity na rozvoj psaní používat několik různých způsobů práce a je snadné je adaptovat podle aktuálních potřeb?

Části věnované psaní mají jednotnou strukturu a jednotlivé typy aktivit se často opakují. Všechny lekce začínají čtením vzorového textu či textů a většinou dvěma kognitivně nenáročnými úkoly na porozumění. Ve všech případech se jedná o textově explicitní (textually explicit) otázky, tzn., že „*slова в отázce odpovídají slovůм в тексту*“ (Freeman 2013: 83)¹¹ a odpověď tak může být snadno nalezena i bez úplného porozumění. Dále jsou studenti často požádáni, aby vyhledávali cílové jevy (většinou slovní zásobu či delší fráze) v textech, a následně je implementovali do svých písemných projevů. Učebnice pro učitele navrhuje vždy pouze jeden způsob práce s tím, že téměř všechny lekce mají jednu či dvě aktivity navíc pro rychlé a pokročilejší studenty, tři lekce obsahují i alternativní aktivitu. Všechny lekce obsahují aktivity, které mohou být zadány za domácí úkol. V osmi z deseti lekcí jsou to samotné slohové práce, dále podtrhávání cílových jevů, doplňovací cvičení, ale někdy i aktivity, které mohou být bez pomoci učitele pro studenty obtížné.

¹⁰ „to get to the heart of the various skills that most writers employ“

¹¹ „there is a word-matching between the question and the text“

4.1.6 Jsou aktivity na rozvoj psaní integrovány s ostatními řečovými dovednostmi a propojeny s dalšími výukovými aktivitami?

Učebnice pro učitele navrhuje zahájit psaní vždy diskusí ve dvojcích, jejímž cílem je navodit téma vyučovací hodiny. Ve čtyřech lekcích (1, 2, 3, 8) tato aktivita částečně vytváří přirozený kontext, ve kterém by byl daný útvar psán, a tak je mluvení s psaním v těchto lekcích propojeno. Každá lekce zaměřená na psaní obsahuje minimálně dvě aktivity na čtení s porozuměním. Nedá se však říci, že čtení je s psaním nějak vnitřně propojeno. Jedná se o vzorové texty, které bude muset student napodobit. Pouze v lekci 8 je propojení psaní a čtení důležité, protože studenti mají za úkol reagovat na vzorovou úvahu. Některé lekce (1, 3, 4) obsahují další mluvní aktivitu motivující studenty propojit osobní zkušenosti s tématem, a tak generovat nápady pro pozdější psaní. Poslech není v částech G věnovaných psaní vůbec obsažen, ale ve dvou lekcích (4, 9) autoři navrhují, aby si studenti vyměnili své slohové práce a prodiskutovali rozdíly. Ve třech lekcích (1, 6, 7) je propojeno psaní s psaním, neboť studenti si mají vyměnit své práce a odpovědět na ně. Přestože je možno najít těchto několik výše zmíněných případů, nelze říci, že obecnou strategií učebnice je integrace psaní s jinými dovednostmi, protože ani aktivity v jiných částech učebnice přirozeně a volně nepřecházejí v psaní třeba i krátkých komunikačně relevantních textů.

4.1.7 Posilují aktivity na rozvoj psaní rozvoj ostatních dovedností a plnění dalších cílů?

Psaní je umístěno až na konci každé lekce před opakováním a tato pozice do značné míry prozrazuje, že je vnímáno jako finální aktivita, v níž by studenti měli využít vše, co se až dosud v lekci naučili. Učebnice pro učitele neobsahuje žádné nápady k použití textů, které studenti vytvořili, jako odrazového můstku pro další práci. Část věnovaná psaní funguje jako samostatná jednotka s vlastními cíli.

4.1.8 Jsou aktivity na rozvoj psaní relevantní ve vztahu k probírané látce tak, že konsolidují gramatiku a slovní zásobu, kterou studenti již probírali, případně konsolidují právě probíranou látku?

Vzhledem k tomu, že vzorové texty mají být studenty napodobeny, lze očekávat, že budou napsány tak, aby gramatické jevy a lexikální jednotky v nich se vyskytující pokrývaly klíčové jazykové jevy potřebné k napsání požadovaných slohových útvarů a zároveň byly už studenty zvládnuté. Pokud aktivity na rozvoj psaní konsolidují právě probíranou látku, množství času nutného k opakování se snižuje a pro studenta bude relativně snadné ji v daném slohovém útvaru použít. Následující tabulka 1 informuje o gramatických jevech probíraných

v jednotlivých lekcích, které se vyskytují ve vzorových textech s minimální či nulovou četností, přestože byly aktuálně dostatečně procvičeny. Dále vyjmenovává, se kterými gramatickými jevy a lexikálními jednotkami se student v části věnované psaní setkává nově, přičemž tato nově probíraná látka je nezbytná pro zvládnutí daného slohového útvaru. Toto je dále podpořeno souhrnnou informací o počtu cvičení na procvičování zcela nové slovní zásoby v učebnici (SB) a pracovním sešitě (WB).

Tab. č. 1: Porovnání nevyužitých a nových jazykových jevů v části G věnované psaní.

Lekce	Gramatické jevy probírané v předchozích částech lekce s nulovou či minimální četností ve vzorových textech	Nové gramatické jevy	Nově se vyskytující lexikální jednotky	Počty cvičení na novou slovní zásobu ve SB i WB
1	verb + infinitive or -ing form - 2 ¹²		phrases about hobbies and interests, modifying adverbs	5
2	past simple and continuous - 0	should	informal words and phrases	4
3	some/any/much/many/a lot/ a little/a few - 1	will, zero conditional	extreme adjectives	6
4	comparatives and superlatives - 2/(not)as ... as, too, enough - 0		phrases	1
5	present perfect - 2	will, would, could	formal phrases	2
6	will and going to -3/ zero conditional - 3		household appliances, phrasal verbs	5
7	must, mustn't and needn't/ - 0 first conditional - 2	should	informal words, abbreviations	5
8	I wish - 0		issues	3
9	past perfect - 2/ reported speech - 0		colloquial expressions	3
10	the passive - 0	ought to		1

Zdroj: *Vlastní*.

¹² Čísla označují skutečnou četnost uvedených gramatických ve vzorových textech.

Jak je z tabulky patrné, většina gramatických jevů cíleně probíraných v předchozích částech lekcí se ve vzorových textech v dané lekci nevyskytuje a v několika případech tyto texty obsahují jevy dosud neprobírané. Lze z toho usuzovat, že konsolidace právě probíraných gramatických jevů nepatří mezi cíle aktivit na rozvoj psaní a spíše převládá jeho funkční pojetí. Nicméně nesoulad mezi gramatickou částí učebnice a potřebami pro vyjádření v části psaní klade velké nároky na učitele, neboť musí studenty ve velice krátkém čase alespoň částečně seznámit s dosud neprobíranými gramatickými jevy. Tab. č. 1 též prozrazuje, že většina lekcí prezentuje novou slovní zásobu a očekává její implementaci do písemného projevu studentů. Ke konsolidaci dochází pouze v lekcích (1, 2, 3, 4, 8). Velké množství nových lexikálních jednotek v části věnované psaní a velké množství doplňovacích cvičení k jejich procvičování však naznačují, že pozornost studentů může být odvrácena od klíčové problematiky tvorby textu ke slovní zásobě a jejímu osvojení. Je samozřejmě otázkou, do jaké míry je nově prezentovaná slovní zásoba (zkratky, hovorové výrazy, formální fráze nad aktuální úrovni studentů atd.) tímto způsobem naučitelná a do jaké míry je nezbytná pro úspěšnou tvorbu textu během maturitní zkoušky.

4.1.9 Jsou aktivity na rozvoj psaní relevantní ve vztahu ke studentům a jejich aktuálním potřebám, zájmům, znalostem a zkušenostem?

Slohové útvary prezentované učebnicí z velké části vycházejí z aktuálních zájmů studentů, případně odpovídají slohovým pracím, které studenti píší v mateřském jazyce. Všechny mají realistický základ a je velice pravděpodobné, že aktuálně či někdy v budoucnosti budou studenti podobné práce psát v reálné komunikaci. Krátký blog o sobě (1) či blog z dovolené (3) mohou využít k zahájení internetové komunikace a k získání zahraničních přátel. V běžné e-mailové komunikaci mohou využít neformální dopis (10), neformální poděkování (2), vzkazy (6), pozvání, odmítnutí a přijetí pozvání (7) či oznámení (8). Umět napsat formální stížnost (5) může být pro studenty užitečné, ale s tímto typem písemné komunikace nemívají studenti na střední škole ještě velké zkušenosti stejně tak jako s e-mailem popisujícím zločin (9). Úvahu (8) sice neuplatní v reálném mimoškolním životě, ale vychází z potřeby mladých lidí přemýšlet o světě, kde žijí.

4.1.10 Umožňují aktivity na rozvoj psaní studentům vyjadřovat své vlastní myšlenky a nápadů a rozvíjet kreativitu?

Psaní v učebnici MSP nedává studentům mnoho prostoru pro vlastní nápady a myšlenky. Všechny aktivity jsou zcela či částečně řízené. Nejvíce volnosti mají studenti v posledních aktivitách, kdy samostatně píší souvislé texty, ale i tady se musí řídit osnovou v zadání. V pracovních sešitech studenti dokonce vpisují věty sestavené na základě osnovy do částečně vyplněných textů tzv. *writing guide*. Tímto je jim poskytnuta opora, která však nedává prostor ke kreativitě. V částech věnovaných psaní tak mezi nejkreativnější aktivity patří tvorba vlastních vět podle vzoru a tvorba osnovy na základě nabídky či otázek. Přestože je těchto aktivit v učebnici relativně málo (pouze 11 dohromady v učebnici a pracovním sešitě) a možnost sebevyjádření studenta je v nich stále ještě omezena, jsou klíčovými při výuce psaní, neboť dovolují studentům najít si k tématu osobní přístup a začít přemýšlet nad způsobem výstavby textu.

4.1.11 Vyžadují aktivity na rozvoj psaní v učebnici spolupráci studentů, jejich vzájemnou interakci či poskytování vzájemné zpětné vazby?

Přestože je psaní považováno za individuální aktivitu a při písemné části maturitní zkoušky musí studenti pracovat samostatně, mnoho odborníků považuje psaní ve dvojici či ve skupině za velice přínosné ve fázi, kdy se studenti jednotlivé dílčí dovednosti psaní teprve učí. Harmer (2007) spatřuje jeho výhody především při analýze vzorových textů, generování nápadů, vrstevnické zpětné vazbě atd. Analyzovaná učebnice však tyto výhody nijak nezmiňuje. Kromě mluvení, které je vždy navrženo jako párová aktivita, učebnice pro učitele nestanoví, zda studenti mají v části G učebnice pracovat individuálně či společně. Nicméně varianta párové či skupinové práce je explicitně navržena jen výjimečně. Například v lekci 2 je navržena aktivita navíc, kdy si studenti po napsání souvislého textu mají vyměnit své práce a porovnat nápady v souladu se seznamem požadavků na konci stránky. V alternativní přípravné aktivitě v lekci 4 mají studenti stručně popsat děj filmu, vzájemně si své texty číst a uhádnout, o který film se jedná. Aktivita navíc v lekci 9 požaduje, aby si studenti vzájemně přečetli své e-maily a porovnali rozdíly. Kromě prvního případu, který se nejvíce blíží společné práci na tvorbě textu a poskytnutí zpětné vazby, je párová a skupinová práce pojímána jako komunikační aktivita. Učebnice pro učitele nepřichází s nápady, jak organizovat aktivity za účelem společného tvoření a využívání vrstevnické zpětné vazby s cílem zdokonalit text.

4.2 Psaní jako prostředek komunikace

4.2.1 Píší studenti v reakci na nějaký konkrétní požadavek v reálném kontextu?

To, zda si studenti jsou vědomi kontextu, ve kterém danou písemnou práci tvoří, závisí na mnoha okolnostech. Učebnice k tomuto povědomí přispívá několika způsoby. V několika lekcích (1, 2, 3, 8) navozuje kontext úvodní diskuse, i když v žádném z těchto čtyř případů není vytvořena reálná potřeba studentů komunikovat písemnou formou. Po této aktivitě následuje několik (5–9) cvičení, takže vliv tohoto úvodního kontextu na samotnou tvorbu studentů je omezený. Mnohem větší vliv má tak informace o kontextu, která je součástí zadání, zvláště pokud je písemná práce zadána za domácí úkol. Některé formulace mají blíže k vytvoření potřeby komunikovat v reálném kontextu, např. „*You have just received a birthday present in the post...*“ (Falla et al. 2012: 21)¹³, ale ve většině případů není studentům jasně zřejmá kontextově vázaná potřeba komunikovat především proto, že zadání jsou samostatná cvičení z velké části nepropojená s texty či aktivitami generujícími nápady. Míra ukotvení v kontextu se v různých lekcích liší. V lekci 4 studenti píší recenzi na film bez toho, aby jim učebnice prozradila cokoliv o kontextu, v němž se tento slohový útvar píše. V lekcích 1 a 3 je ukotvení v kontextu spíše implicitně dané.

4.2.2 Je jasně stanoveno, komu studenti píší? Kdo je recipient?

Umět si představit, kdo je příjemcem psaného textu, je velice důležité pro kvalitu komunikátu jako takového, neboť pokud chce pisatel úspěšně „*komunikovat se čtenářem prostřednictvím psaní*“ (Byrne 1988: 2)¹⁴, musí této představě přizpůsobit výběr jazykových prostředků a organizovat věty v textu do koherentních celků tak, aby „*význam byl co nejexplictněji zřejmý bez zpětné vazby od čtenáře*“ (Byrne 1988: 3)¹⁵. Recipient je ve většině zadání písemného úkolu v učebnici buď explicitně jmenován, nebo je jej možno odtušit z kontextu. Výjimkou je případ filmové recenze v lekci 4, v níž adresát není znám vůbec. Z celkového počtu 33 zadání v učebnici MSP musí studenti sami odhadnout recipienty v deseti případech, ve 12 případech je text určen více lidem (čtenářům blogu, pořadatelům, veřejnosti, účastníkům internetové diskuse), v šesti případech blíže neurčenému anglicky mluvícímu kamarádovi či spolubydlícímu, ve třech případech studenti reagují na text napsaný imaginárním anglicky mluvícím člověkem (Amy, Tessa, Finley) a v jednom případě odpovídají spolužákovi, se kterým si vyměnili text. Problémem je, že adresát je ve většině případů v zadání

¹³ „Právě vám poštou přišel dárek k narozeninám ...“

¹⁴ „communicate successfully with our reader through the medium of writing“

¹⁵ „our meaning as explicit as possible without the help of feedback from the reader“

přítomen jen formálně. Pokud studenti píší více lidem, je pro ně velice obtížné vytvořit si představu adresáta. Pokud je recipientem imaginární anglicky mluvící člověk, o němž nemají žádné další informace, jedná se o stejně obtížný úkol, protože komunikace v reálných podmínkách vzniká mezi lidmi, kteří mají určitý vztah, a cílem komunikace je tento vztah nějak ovlivnit. Tento aspekt však v zadáních naprosto chybí. Je-li adresátem člen rodiny či kamarád, který s velkou pravděpodobností hovoří stejným mateřským jazykem jako student, odpadá reálná potřeba komunikovat s ním v angličtině zcela. Ani v jednom zadání v učebnici nejsou studenti nijak motivováni recipienta si blíže představit a následně ovlivnit výběr jazykových prostředků vzhledem k jeho jazykovému pozadí.

4.2.3 Je jasně stanoven účel psaní? Proč píší?

Stejně problematickým aspektem je cíl komunikace s recipientem. Z celkového počtu 33 zadání pět zcela postrádá informaci, čeho má student komunikací s recipientem dosáhnout. U deseti zadání není účel komunikace explicitně v zadání vyjádřen, je možné jej však odhadnout. Jasně patrný cíl písemné komunikace ze zadání byl zaznamenán pouze dvanáctkrát a v jedenácti případech jej lze odhadnout z některého budu osnovy či tento bod osnovy cíl komunikace alespoň částečně vyjadřuje.

4.2.4 Je jasně stanoveno, jaké informace má text obsahovat?

Dvacet sedm zadání obsahuje krátkou osnovu informující studenty, z kolika odstavců se má písemná práce skládat a co přesně má obsahovat. Pouze 6 zadání z celkových 33 dává studentům částečnou, ale velice omezenou možnost rozhodovat o obsahu jejich práce. Ve třech případech osnovu nahrazují otázky, ve dvou případech si student vytváří osnovu na základě výběru z více možností obsažených v jiném cvičení. Největší možnost ke kreativitě je dána pouze v jednom případě, kdy si studenti tvoří osnovu na základě textu, na který reagují.

4.3 Proces psaní

4.3.1 Jsou aktivity v učebnici seřazeny v souladu s jednotlivými fázemi procesu psaní, nebo jsou jednotlivé fáze rozvíjeny samostatně? Kterým fázím je věnována dostatečná/nedostatečná pozornost?

I tehdy, pokud je učitel zaměřen na finální produkt, studenti prochází rekurzivním procesem psaní a mohou profitovat z toho, když i učitel věnuje pozornost jednotlivým fázím a pomáhá jim (Harmer 2007). Učebnice MSP mu však nemůže poskytnout adekvátní podporu, protože kompoziční fáze psaní je velice slabě propracovaná. Učebnice vůbec neobsahuje aktivity, jejichž cílem je motivovat studentky ke psaní a ke zdokonalování a přepisování textu. V několika lekcích se nacházejí aktivity, které lze částečně považovat za aktivity, s jejichž pomocí mohou studenti soustředit svoje myšlení na téma a jeho vztah k sobě samému a později věty připravené v těchto cvičeních využít ve svém textu. Osnova je většinou součástí zadání, učebnice obsahuje pouze jednu aktivitu, která vede studenty k plánování obsahu, a v pěti případech si studenti řízeně tvoří osnovu sami. Psaní obecně není pojímáno jako aktivita, která nemá lineární průběh a studenti se mohou v jednotlivých fázích vracet a měnit svoje myšlenky a formulace. Studenti ani učitelé nejsou nijak motivováni ke změnám a zkvalitňování textu, pouze v šesti lekcích mají být studenti nabádáni, aby při psaní nahlíželi do vzorových textů, ve většině lekcí pak k tomu, aby si po sobě práci zkontovali podle bodů obsažených v části „Check your work“¹⁶.

4.3.2 Využívá učebnice aktivity, které pomáhají studentům generovat myšlenky v přípravné fázi psaní?

Důležitost přípravná fáze před psaním zmiňuje například Raimesová, která upozorňuje na to, že tato fáze dává studentům příležitost využít všechny svoje jazykové dovednosti, aby prozkoumali téma a „*psaný text tak může vyvstat z komunikačních aktivit ve třídě*“ (1983: 69)¹⁷. Hedgeová (2005) představuje celou škálu takovýchto aktivit (diskusi, brainstorming, společné plánování, průzkum názorů ve třídě, využívání mentálních map, diagramů, grafů, obrázků, poznámek, úvodních vět, provokativních otázek, různých technik rychlého psaní a tzv. cubing¹⁸). Učebnice MSP neobsahuje žádné z uvedených aktivit běžně užívaných za účelem generování nápadů a myšlenek. Bylo identifikováno pouze pět aktivit,

¹⁶ „Zkontroluj si svoji práci.“

¹⁷ „a piece of writing to emerge out of communicative classroom activities“

¹⁸ Cubing je technika, která vede studenty k tomu, aby se na problém či určitý jev podívali ze šesti různých úhlů pohledu. Hedgeová (2005) navrhuje daný jev popsat, porovnat, analyzovat, vytvářet asociace, argumentovat pro a proti a aplikovat na konkrétní situaci.

které je možné považovat za aktivity přípravné fáze psaní, ale všechny jsou zaměřeny na tvorbu paralelních textů. V poměru k celkovému počtu zadání slohových prací v učebnici (33) je jich velice malé množství a působí velice monotónně, neboť studenti v nich tvoří věty o sobě samých na základě předem daných vět či frází bud' v textu, nebo v samotných cvičeních.

4.4 Tvorba textu a jeho zdokonalování

4.4.1 Mají studenti možnost analyzovat modelové texty, všímat si používání prostředků výstavby textu a procvičovat jejich použití, aby je později dokázali implementovat do svých souvislých textů?

Byrne považuje za nejdůležitější přínos práce s modelovými texty to, že studenti mají možnost pochopit významové vztahy mezi větami a uvnitř vět a studovat prostředky, které „*přispívají ke kohezi textu*“ (1988: 19)¹⁹. Ačkoliv učebnice MSP předkládá studentům velké množství vzorových textů (minimálně dva v každé lekci), zadání úkolů k analýze po studentech nepožadují, aby se na tyto vztahy a prostředky zaměřili. Soustředí se spíš na novou slovní zásobu (lekce 1, 2, 3, 6, 9), případně fráze typické pro daný slohový útvar (lekce 4, 5, 7, 8, 10). Učebnice obsahuje dostatek aktivit, jež studenty upozorňují na obecné konvence slohových útvarů (především náležitosti formálních a neformálních dopisů a emailů) a aktivit umožňujících studentům všímat si některých jevů týkajících se tvorby odstavců, tj. uvědomit si z kolika odstavců se daný text skládá, identifikovat, které informace ten který odstavec obsahuje. Znalosti tímto získané jsou okamžitě uplatnitelné při tvorbě podobného textu, ale nejsou přenositelné na odlišné slohové útvary, neboť učebnice po studentech nevyžaduje hlubší pochopení, jak vystavět tzv. koncepční (conceptual) odstavec, tj. odstavec, který obsahuje „*všechny informace nezbytné k rozvoji určité myšlenky*“ (Hedge 2005: 83)²⁰ v porovnání s tzv. fyzickým (physical) odstavcem, který je jeho formálním projevem v textu. Navíc učebnice neobsahuje cvičení, která by vedla studenty k tvorbě odstavců, tzn. vymezit si na základě osnovy obsah, spojovat myšlenky do smysluplných vět a hledat vztahy mezi odstavci. Kromě lekce 4, kdy učebnice upozorňuje studenty na dva různé způsoby vyjádření kontrastivních vztahů mezi větami a částmi vět (although, however), lze říci, že nezvyšuje povědomí studentů o používání prostředků gramatické koheze textu, neboť neupozorňuje na odkazování, používání běžných spojovacích výrazů či elipsy a substituce. Část věnovaná psaní v žádné své části neupozorňuje studenty na to, jak využít lexikálních prostředků k dosažení koheze textu.

¹⁹ „contribute to the cohesion of a text“

²⁰ „all the information presented by the writer to develop a particular point“

4.4.2 Obsahuje učebnice aktivity zvyšující povědomí studentů a umožňující studentům získat některé z níže uvedených dovedností?

- a/ jak rozvíjet myšlenky a uspořádat jejich sled
- b/ jak organizovat diskurs v závislosti na jeho funkci
- c/ jak informace z jednoho typu textu převést do jiného typu textu
- d/ jak vybírat jazykové jevy

White a Arndtová uvádí, že pokud chce autor prostřednictvím psaní vyjádřit význam, dosahuje toho výběrem faktických informací a jazykových prostředků, které musí „*seskupit dohromady a učinit rozhodnutí o jejich pořadí*“ (1991: 78)²¹. V některých lekcích učebnice se studenti učí poznat, co je obsaženo v jednotlivých odstavcích, ale záležitosti organizace diskursu v závislosti na funkci textu nejsou studentům v částech věnovaných psaní přímo zprostředkovány. Učebnice MSP neobsahuje aktivity, v nichž by docházelo k transformaci jednoho slohového útvaru v jiný, jejichž prostřednictvím, by si studenti tuto problematiku organizace diskurzu mohli uvědomit. Přesto učitel může použít *Writing Bank* v pracovním sešitě i jiné vzorové texty a vytvořit aktivity, jejichž prostřednictvím studenti pomocí porovnávání jednotlivých úvarů a zobecňování dojdou k obecně platným závěrům. Učebnice věnuje velkou pozornost osvojení nové slovní zásoby i v části věnované psaní, ale nestaví studenta do pozice, v níž by si dokázal představit, že pokaždé při psaní textu pisatel záměrně vybírá z celé škály jazykových prostředků, které má k dispozici, ty, jejichž prostřednictvím dosáhne největšího efektu. Naprostá absence aktivit na rozvoj a uspořádání myšlenek v textu prozrazuje, že učebnice očekává od studentů, že se mají slovní zásobu, fráze či věty naučit z paměti. Učebnice pro učitele je nabádá, aby často nahlíželi do modelového textu při psaní. Harmer uvádí, že „*žádat studenty, aby imitovali předem daný styl, může být vnímáno jako extrémně preskriptivní a upěvňovat v nich pocit, že cílem psaní je reprodukce spíše než kreativní tvoření*“ (2007: 327)²². Tento přístup nevede studenty ani k samostatnosti a učení se frází z paměti nevede k získání trvalé dovednosti.

²¹ „grouping ideas together and deciding how to sequence them“

²² „asking students to imitate a given style could be seen as extremely prescriptive, encouraging them to see writing as a form of reproduction rather than as a creative act“

4.4.3 Obsahuje učebnice aktivity, které by vedly studenty k práci s referenčními příručkami?

V pracovním sešitě v lekcích 2 a 3 se nacházejí aktivity, v nichž studenti musí najít ve výkladovém slovníku neformální výrazy a přídavná jména a stručně napsat jejich definici. Jsou to jediné aktivity, které vyžadují práci se slovníkem. Ačkoliv je tato práce s výkladovým slovníkem přínosná, studenti pomocí těchto aktivit nezískávají dovednosti, které by využili při psaní písemné maturitní práce, tj. schopnost najít pro české výrazy odpovídající anglické ekvivalenty a ověřit si možnost jejich použití v daném kontextu.

4.4.4 Obsahuje učebnice aktivity, které motivují studenty přereformulovat některé problematické aspekty své práce, aby se přiblížili kvalitnějšímu modelu?

- a/ na základě vzorového textu či diskuse nad ním
- b/ na základě zpětné vazby od učitele
- c/ na základě zpětné vazby od studentů
- d/ na základě sebereflexe
- e/ na základě analýzy konkrétních jevů v pracích studentů

Učebnice několikeré přepisování a upravování textu nezmiňuje jako možnou aktivitu, ale učitel může pracovat s různými variantami zpětné vazby a ke zdokonalení prací motivovat. Velice dobře se k tomu dá využít i velké množství vzorových textů, v nichž mohou být analyzovány i jevy opomenuté učebnicí, texty studentů a vzorové texty mohou být porovnávány atd.

4.4.5 Obsahuje učebnice kritéria pro sebehodnocení studentů či kritéria, podle nichž by rozeznali silné a slabé stránky prací a mohli si zkontolovat, zda texty splňují na ně kladené požadavky?

Každá část věnovaná psaní obsahuje krátký seznam kritérií umístěných pod zadáním a učitelé mají motivovat studenty, aby si jeho pomocí zkontovali, zda jejich práce obsahuje vše podstatné. Často tato kritéria odkazují k osnově zadání, nové látce, upozorňují na pravopis, gramatiku a požadovaný počet slov, který je vždy shodný se zadánimi v maturitní zkoušce. V aktivitě navíc v lekci 2 je navrženo, aby s tímto seznamem kritérií pracovali studenti po vzájemné výměně prací, ve všech ostatních lekcích na ně má brát zřetel student sám.

4.5 Zkouška

4.5.1 Odpovídají aktivity na rozvoj psaní požadavkům na zkoušku? Obsahují aktivity pro rozvoj psaní užitečné rady pro zkoušku?

Název učebnice *Maturita Solutions* evokuje, že tato učebnice poskytuje řešení problémů, se kterými se potýkají studenti i učitelé při přípravě pro společnou část maturitní zkoušky z anglického jazyka, a tudíž mnoho učitelů může volit tuto učebnici jen kvůli názvu. Zadání souvislých písemných textů se až nápadně podobají těm pro písemnou část společné části maturitní zkoušky, včetně počtu odstavců v osnově zadání, požadovaném rozsahu, tematicky i typem slohových útvarů. V pracovním sešitě v části nazvané *Get Ready for Maturita* jsou zadání dokonce v češtině. Je tedy evidentní, že učebnice byla speciálně navržena s tím, že se bude podílet na přípravě studentů k této zkoušce. Tomu odpovídá i relativně velká shoda mezi požadovanými dovednostmi uvedenými v *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání 2014: 8) s dovednostmi, které pokrývá psaní v učebnici. Některé dovednosti mají studenti dokonce možnost procvičovat v několika lekcích. K těm opomenutým však patří: vyjádřit vlastní myšlenky, popsat obavu, vysvětlit určité činnosti a/nebo skutečnosti, sdělit/ověřit si informace a zprávy, požádat o informace, zeptat se na názor, postoj, pocit, problém a shrnout a/nebo využít faktografické informace.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky však požaduje, aby „*myšlenky a informace byly propojeny běžnými spojovacími výrazy*“ (2014: 8), ale v části věnované psaní se učebnice základními spojovacími výrazy nezabývá, „*pravopis a lexikální prostředky*“ mají respektovat „*standardní variety jazyka*“ (*ibid.*), ale učebnice minimálně ve čtyřech lekcích věnuje velký prostor ovládnutí neformální slovní zásoby a odklání tak pozornost od skutečné problematiky výběru slovní zásoby z jazykových jevů, které studenti již ovládají. Další požadavek, aby „*úroveň formálnosti jazyka*“ byla „*volena s ohledem na komunikační situaci a příjemce*“ (*ibid.*), učebnice také zcela nenaplňuje, neboť nepracuje s aspektem recipienta a komunikační situace dostatečně do hloubky.

4.6 Odborná pomoc učitelům

4.6.1 Poskytuje učebnice pro učitele dostatečnou podporu, jak rozvíjet psaní jako dovednost, jak poskytovat zpětnou vazbu a učit studenty o psaní přemýšlet?

Učebnice pro učitele prezentuje výhody používání učebnice MSP a principy, na nichž jsou aktivity pro rozvoj psaní založeny tak, že každá část G věnovaná psaní obsahuje hlavní cíl hodiny ve čtyřech oblastech (reading, vocabulary, grammar, writing), navrhuje, jak vyučovací jednotku zkrátit zadáním některých cvičení za domácí úkol a nabízí úvodní diskusní aktivitu ve dvojicích. Následuje stručný popis aktivit v učebnici. Občas se objevují úkoly navíc či alternativní úkoly. V některých lekcích učitelé dostávají rady, co by měli vysvětlit a připomenout studentům v sekcích *Learn this!* a *Writing Strategy*. V části věnované pracovnímu sešitu, učebnice pro učitele obsahuje pouze správné odpovědi, pokud je to relevantní. Tato příručka neobsahuje žádné teoretické základy věnované psaní, neodkazuje učitele na odbornou literaturu a nevysvětluje, proč je danou aktivitu optimální organizovat právě navrženým způsobem. Nelze tedy říci, že by učebnice pro učitele poskytovala adekvátní didaktickou podporu učiteli, jak rozvíjet psaní jako dovednost, neboť nenavrhuje, jakým způsobem poskytovat studentům zpětnou vazbu, jak propojit psaní s ostatními aktivitami a jak učit studenty pracovat s referenčními příručkami. Učebnice pro učitele opomíjí přípravné fáze psaní, neposkytuje informace, jak motivovat studenty, neradí učitelům, jak rozvíjet různé strategie psaní a jak o psaní se studenty hovořit.

ZÁVĚR

Z dotazníkového šetření zabývajícího se učebnicemi používanými na středních školách připravujících studenty k maturitní zkoušce z anglického jazyka vyplynulo, že ve školním roce 2016/2017 byla učebnice *Maturita Solutions Pre-intermediate (2nd edition)* identifikována jako statisticky nejpoužívanější, a proto byla jedna její část věnovaná rozvoji dovednosti psaní podrobena detailní analýze.

Bylo shledáno, že aktivity rozvíjející dovednost psaní se v této učebnici vyskytují pravidelně jako poslední část každé lekce před opakováním, ale v celkovém poměru je psaní věnována výrazně menší pozornost než ostatním dovednostem. Učebnice v převážné většině navrhuje učiteli jeden způsob práce, obsahuje pouze aktivity na psaní jako produkt a neusiluje o integraci psaní s ostatními dovednostmi. Probírané slohové útvary jsou relevantní k potřebám studentů a požadavkům společné části maturitní zkoušky, ale konsolidaci a upevnění probírané slovní zásoby a gramatických jevů však umožňují pouze okrajově. Části věnované psaní navíc v několika případech nutí studenty používat dosud neprobírané gramatické jevy a naučit se další

většinou hovorovou slovní zásobu, ačkoliv ovládnutí nestandardních jazykových forem není potřebné k úspěšnému složení maturitní zkoušky. Velké množství vzorových textů a potřeba alespoň částečně si osvojit novou slovní zásobu zabírá mnoho času a odvratí pozornost od samotné tvorby textu. Velkým nedostatkem je, že učebnice nepodporuje kreativitu studentů, jejich vzájemnou spolupráci v různých fázích psaní, ani poskytování vrstevnické zpětné vazby.

Důležitost komunikační funkce vznikajících textů je také velice podceněna. Recipient je v zadání většinou přítomen jen formálně a učebnice neobsahuje aktivity, jejichž prostřednictvím by se studenti postupně naučili strukturovat text a vybírat slovní zásobu se zřetelem k adresátovi. Cíl komunikace je explicitně vyjádřen v méně než polovině zadání. Ve většině případů je možné si jej ze zadání či jeho částí odvodit, ale učebnice na tento klíčový aspekt psané komunikace pozornost studentů nezaměřuje. Psaní v žádné části učebnice nevychází přirozeně z jiné aktivity a studenti necítí reálnou potřebu písemně komunikovat. Je až příliš zřejmé, že se mají pouze naučit vytvořit konkrétní typy textů pro zvládnutí zkoušky. Co přesně má daný text obsahovat, je vždy explicitně vyjádřeno jednotlivými body v zadání. Tuto skutečnost je možno vnímat pozitivně, neboť studentům je poskytnuta relativně účinná podpora v průběhu tvorby textu a zároveň si mohou zvyknout na standardní zadání v maturitní písemné práci. Nicméně takto je výrazně omezena možnost studentů vyjadřovat své vlastní myšlenky a naučit se samostatně navrhnout strukturu textu. V šesti případech si studenti mohou vytvořit vlastní osnovu, ale i zde se jedná o řízenou aktivitu.

Naprosto nedostatečná pozornost je věnována jednotlivým fázím tvorby textu. Učebnice nenavrhoje žádné aktivity, jak v přípravné fázi motivovat studenty ke psaní, jak prozkoumat téma a najít si k němu osobní přístup. V celé učebnici a pracovním sešitě je pět aktivit, které lze vzdáleně považovat za aktivity umožňující studentům generovat nápady vycházející z jejich vlastní zkušenosti. Vždy se ale jedná o formální obměnu jazykových struktur. Ani v jednom z těchto případů učebnice pro učitele nezmiňuje, že by výsledek těchto aktivit mohl být později využit při samotném psaní. Učebnice neposkytuje učitelům žádnou didaktickou oporu, jak přistupovat ke skutečné tvorbě textu, jeho zdokonalování a podávání kvalitní zpětné vazby studentům. V osmi z deseti lekcích učebnice pro učitele přímo navrhoje zadat samotné psaní za domácí úkol a nijak nezmiňuje možnost s texty jakkoliv dále pracovat. V šesti lekcích mají učitelé připomínat studentům, aby při psaní nahlíželi do vzorových textů a snažili se je co nejvíce napodobit. Tato vítaná opora však může vést studenty k tomu, že se pouze naučí bezmyšlenkovitě kopírovat model a učitel nezíská hodnověrnou informaci o jejich aktuální úrovni jazykové kompetence a dovednosti psaní.

Relativně velká pozornost je věnována obecným konvencím a náležitostem slohových

útváru, ale k náročnějšímu tématu tvorby odstavců přistupuje učebnice spíše povrchně. V šesti aktivitách si mají studenti všímat, které informace autoři vzorových textů zahrnuli do toho kterého odstavce, ale neobsahuje žádné cvičení, s jehož pomocí by se učili vytvořit ucelený a obsahově komplexní odstavec tak, aby získali dovednost přenositelnou na jiné slohové útvary a texty s jinými tématy. Z prostředků gramatické koheze si všímá pouze kontrastivních vztahů mezi větami a uvnitř souvětí. Jiné mnohem běžnější prostředky gramatické koheze a jejich funkce v psaném textu nejsou explicitně představeny. Problematika lexikální koheze zůstává zcela nepovšimnuta.

Studenti mají možnost naučit se vyjádřit relativně vysoké procento dílčích dovedností požadovaných ke zvládnutí společné části maturitní zkoušky, mají možnost si zvyknout na formální stránku zadání a vybudovat si některé strategie, jak vytvořit text splňující požadavky maturitní zkoušky. Otázkou však zůstává, jak úspěšní studenti jsou, pokud v testové situaci musí pracovat bez opory a samostatně pracovat se slovníkem, vybírat slovní zásobu, organizovat diskurz a vytvořit koherentní odstavce. Další otázkou je, zda studenti dokáží takto nabité dovednosti využít později v reálném životě, protože učebnice MSP je příliš zaměřena pouze na přípravu k maturitní zkoušce tak, že studenty vede k úspěchu nejkratší a nejméně náročnou cestou. Nepojímá psaní v celé své šíři jako intelektuálně náročný proces, ve kterém je nutno činit rozhodnutí „*na úrovních myšlenek, plánování, organizování a vyjadřování se*“ (White – Arndt, 1991: 4)²³, studenti pouze řízeně převádí do písemné podoby obsah, který je jim z velké části zadán.

Uvedené nedostatky je však nutno vidět v kontextu toho, že každá komerční učebnice vzniká jako kompromis mezi snahou vytvořit co nejkvalitnější a zároveň nejprodávanější učebnici, protože „*finanční úspěch je primární motivací vydavatelů*“ (Richards 2001: 257)²⁴. Autoři navštívili středoevropské školy, pozorovali vyučování a zjišťovali, co učitelé od učebnice očekávají, a tak vytvořili učebnici na míru výukové situaci a lidem, kteří mají při jejím výběru hlavní slovo.

²³ „at the level of ideas, of planning, of organizing or of expression“

²⁴ „The publisher is primarily motivated by financial success.“

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

1. ABDEL WAHAB, M. M. (2013): Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 3(1), pp. 55–70.
2. BYRNE, D. (1988): *Teaching Writing Skills*. Harlow: Longman.
3. CELCE-MURCIA, M. – OLSHTAIN, E. (2000): *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ (2014): *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>.
5. CUNNINGSWORTH, A. (1995): *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
6. ELLIS, R. (1997): The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), pp. 36–42.
7. FREEMAN, D. (2013): Reading Comprehension Questions: The Distribution of Different Types in Global EFL Textbooks. In: HARWOOD, N. (Ed.), *English Language Teaching Textbooks*, pp. 72–110. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
8. GRANT, N. (1987): *Making the Most of Your Textbook*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.
9. GRAY, J. (2002): The global coursebook in English language teaching. In: D. BLOCK, D. – CAMERON, D. (Eds.), *Globalization and language teaching*, pp. 151–167. London, England: Routledge.
10. HARMER, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Ltd.
11. HAYES, J. R. – FLOWER, L. S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W. – STEINBERG, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing*, pp. 3–30. Hillsdale: Erlbaum.
12. HEDGE, T. (2005): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
13. HUBLOVÁ, G. (2016): *Rozvoj diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce v důsledku účasti v e-learningovém kurzu*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
14. CHODĚRA, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
15. KRANTZ, C. – OMELAŃCZUK, A. – FALLA, T. – DAVIES, P. A. (2008): *Solutions Intermediate: Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.
16. MIKK, J. (2007): Učebnice: budoucnost národa. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (Eds.), *Hodnocení učebnic*, pp. 11–23. Brno: Paido.
17. PRŮCHA, J. (2008): Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In: Knecht, P. – JANÍK, T. – kol. (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, pp. 27–36. Brno: Paido.
18. PRŮCHA, J. (2009): *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
19. RAIMES, A. (1983): *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
20. RICHARDS, J. C. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. SIGURGEIRSSON, I. (1992): *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Disertační práce. Brighton: University of Sussex.

22. SIKOROVÁ, Z. (2007): Návrh seznamu hodnoticích kritérií pro učebnice základních a středních škol. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (Eds.), *Hodnocení učebnic*, pp. 31–39. Brno: Paido.
23. SLÁDKOVÁ, V. (2017): Učebnice anglického jazyka nejčastěji používané na středních školách připravujících studenty ke společné části maturitní zkoušky z angličtiny. *Auspicia*, 14(2), pp. 158–174.
24. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY. JAK UČÍME JAZYKŮM, JAK JE VYUČUJEME A JAK V JAZYCÍCH HODNOTÍME (2006): Olomouc: Univerzita Palackého.
25. ŠEBESTOVÁ, S. (2011): *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
26. VLČKOVÁ, K. – PEŠKOVÁ, K. – KOSTKOVÁ, K. – JANÍK, M. – ŠVEJDÍKOVÁ, K. (2014): *Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
27. WHITE, R. – ARNDT, V. (1991): *Process Writing*. Harlow: Longman.

Analyzovaná učebnice:

- FALLA, T. – DAVIES, P. A. (2012): *Maturita Solutions Pre-intermediate Student's Book (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- FALLA, T. – DAVIES, P. A. (2012): *Maturita Solutions Pre-intermediate Workbook (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- MCGUINNES, R. – FALLA, T. – DAVIES, P. A. (2012): *Maturita Solutions Pre-Intermediate Teacher's book with Teacher's resource CD-ROM (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press.

ADDRESS & ©

Mgr. Věra SLÁDKOVÁ
 Katedra cizích jazyků
 Ústav podnikové strategie
 Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
 Okružní 10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
sladkova@mail.vstecb.cz

INTERPRETACE KALAMBÚRU V REKLAMNÍM DISKURSU

Interpretation of Pun in Advertising Discourse

Věra SLÁDKOVÁ – Andrej ARTEMOV

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Tato studie popisuje procesy, na nichž je založena interpretace kalambúru v českém reklamním diskursu, a porovnává případy kalambúru zaznamenané Čmejkovou (2000) s těmi relativně nedávnými. Bylo zjištěno, že starší kalambúry byly v převážné většině založené na procesu rekonstrukce, nebo spoléhaly na relexikalizaci založenou na jednom homonymním slově či idiomu. Současná popularita kalambúru se přičítá tendenci využívat několik psycholinguistických jevů a vzájemně je kombinovat, třebaže cílem je vznik jen jednoho kalambúru. Relexikalizace, jako převládající proces v současných kalambúrech, je silně podporována lexikální kaskádou, novým fenoménem, který je schopen vstupovat do paradigmatických a syntagmatických vztahů uvnitř reklamního sloganu, a může působit společně s procesem rekonstrukce, aby došlo k umocnění požadovaného efektu.

Klíčová slova: kalambúr – lexikální priming – relexikalizace – rekonstrukce – lexikální kaskáda – homonymie

ABSTRACT: The paper deals with the key processes behind the interpretation of punning wordplay in Czech advertising discourse and compares the instances of advertising pun recorded by Čmejková (2000) to more recent ones to discover that the former puns employed predominantly the process of reworking, or relied heavily on relexicalisation based on one homonymous word or an idiom. The recent popularity of pun has been considerably influenced by the shift towards exploitation of several psycholinguistic features and their mutual combinations in order to obtain a single pun. Relexicalisation, as a prevalent process in more recent puns, is aided largely by lexical cascading, a novel phenomenon able to enter paradigmatic and syntagmatic relationships within the advertising slogan. It can be used jointly also with the process of reworking to enhance the desired effect.

Key words: pun – lexical priming – relexicalisation – reworking – lexical cascading – homonymy

ÚVOD

Jakmile reklama v 90. letech minulého století opět nabyla svých původních funkcí, začala používat vše, co jí kombinace slov a obrazu v různých médiích umožnila k tomu, aby upoutala pozornost, přesvědčila své recipienty a vyvolala v nich potřebu zakoupit si daný výrobek či službu. Specifickým rysem tištěné reklamy ve veřejném prostoru i na internetu je kalambúr, prostředek jazykové komiky přibližující reklamní texty textům uměleckým, oceňovaný převážně pro svou schopnost překvapit neobvyklostí významu, vyvolat kognitivní odezvu a získat tak čas na to recipienta zaujmout, přilákat k dalšímu textu a pobavit jej. Tento příjemný pocit má velký potenciál vtisknout se do dlouhodobé paměti a z recipienta tak učinit

věrného zákazníka.

Cílem této studie je popsat procesy, které se při interpretaci reklamních sloganů obsahujících kalambúry uplatňují, klasifikovat korpus sebraných kalambúrů na základě jazykových jevů, které jsou zdrojem prevarikace, a porovnat strukturu a funkci současných kalambúrů s těmi z 90. let minulého století.

1 DEFINICE KALAMBÚRU A TRADIČNÍ KLASIFIKACE

Kalambúr jako výraz pro označení slovní hříčky pochází z francouzského „calembour(g)“ (tj. hra se slovy). Jílek vysvětuje jeho etymologii tak, že je to „*zkomolené jméno vestfálského hraběte Kahlenburga, který v XVIII. století natropil mnoho směšnosti na dvoře Ludvíka XV. v Paříži svou špatnou znalostí francouzštiny*“ (1956: 19). ESČ definuje kalambúr jako „*prostředek aktualizace výrazu vybudovaný bud' na zvukové (řidčeji grafické) blízkosti slov (slovních spojení) s rozdílným významem nebo na obnovení původního významu, který se významovým posunem slova setřel*“ (Karlík et al. 2002: 171). Delabastita chápe slovní hříčku jako: textový fenomén (na úrovni parole), v němž určité rysy vlastní jazykové struktury jazyka používaného (na úrovni langue) jsou využité takovým způsobem, že vytvářejí komunikačně důležitou, téměř simultánní či simultánní konfrontaci dvou jazykových struktur s více méně odlišnými významy a více méně podobnými formami (1993: 57).

Konfrontace je tak dosaženo minimálně dvěma podobnými či identickými formami a minimálně dvěma odlišnými významy, přičemž čím menší je kontrast mezi formami a čím ostřejší je rozdíl významů, tím vytříbenějšího efektu se dosáhne. Čmejková kalambúry považuje za „*slavní střety, v nichž se vyjevuje neobvyklý, nečekaný, často překvapivý a paradoxní vztah jejich významů*“ (2000: 112). Partington (2009) zdůrazňuje, že víceznačnost významů musí vzniknout záměrně. Pokud vyvstane neočekávaně v proudu promluvy, musí být na ni ostatní účastníci promluvy nějak upozorněni. Čermák (2010) označuje kalambúry za „*okrajovou oblast úzu*“ (2010: 260) a uvádí příklady založené na fonologii, morfologii, lexikologii, frazeologii, metajazykové homonymii. Hronová (2007) zahrnuje kalambúr mezi prostředky jazykové komiky. Delabastita (1993) připomíná, že k vytvoření jednoho kalambúru je možno použít i více jazykových jevů než pouze jeden, což potvrzuje i Partington, který dále tvrdí, že „*kalambúry si obvykle nehrají s jednotlivými slovy, ale frázemi, většími jednotkami diskursu*“ (2009: 1795).

Tradiční klasifikace kalambúru přejatá Delabastitou (1993) a Partingtonem (2009) je založena na vztahu podobnosti mezi jeho formami (homonyma, homofona, homografa), ale Delabastita (1993) ještě rozlišuje kalambúr horizontální a vertikální v závislosti na pozici jeho komponentů v textu. O horizontálním kalambúru hovoří, pokud se dvě konfrontující se podobné či identické formy nacházejí v relativní blízkosti jedna za druhou a jejich opakování vyvolá druhý či další význam. Toto umístění kalambúru vyvolá téměř simultánní konfrontaci významů. K simultánní konfrontaci významů dochází u vertikálního kalambúru, kdy konfrontující se jazykové struktury se nacházejí v identické pozici v textu a druhý či další význam je vyvolán kontextovými činiteli. Pro Partingtona (2009) je důležité rozlišit identický kalambúr a blízký kalambúr. Identický kalambúr je založen na dvou naprosto shodných zvukových či grafických formách lišících se významem, přičemž vznik významového střetu je založen na procesu relexikalizace. Blízký kalambúr využívá dvou zvukově či graficky podobných jazykových struktur a vyžaduje od recipienta, aby rozpoznal originál v procesu rekonstrukce.

2 FUNKCE KALAMBÚRU V TEXTU

Když recipient přistupuje k textu, předpokládá, že bude dávat smysl. Proto aktivuje své mentální procesy a na základě předchozích zkušeností a kontextu si vytvoří určitá očekávání. Kalambúr bývá umístěn v textu tak, aby vyvolal pocit inkompatibility, nesourodosti či neočekávaného posunu mezi dvěma významy, jakmile jsou očekávání ustálena. Recipient pak musí prostřednictvím kognitivních činností identifikovat element, který tento náhlý významový posun způsobil a nastává tzv. druhé čtení. Když je vzniklý rozpor překonán a další (často skrytá) interpretace nalezena, vyvolá okamžik odhalení zpravidla příjemný pocit překvapení, intelektuálního uspokojení a pobavení.

Reklamní diskurs se ale recipientovi nabízí, „*aniž by sám [o něj] projevil zájem*“ (Hirschová 2013: 269) a mentální zpracování textu od něj vyžaduje značnou námahu, kterou by nepodstoupil, pokud by neočekával nějakou odměnu (Díaz-Peréz 2012). Nezdářilé pokusy o kalambúr v reklamních sloganech jej pak mohou značně zdiskreditovat. Proto kalambúry musí recipienta upoutat svou nesourodostí, skutečně jej překvapit a dát mu odměnu, kterou slibovaly od samého začátku, tj. dosáhnout humorného efektu.

Partington (2009) tvrdí, že tento efekt může být vysvětlen z hlediska teorie vycházející z korpusového výzkumu, kterou navrhl Michael Hoey (2005) a nazval ji lexikální priming. Priming je považován za podvědomý psychologický koncept, který ovlivňuje dosažitelnost informací v paměti. Lexikální priming, jak Hoey píše, je teorie vysvětlující, že slova si v paměti ukládáme v těch kombinacích, s jakými se opětovně setkáváme v proudu komunikace. V důsledku toho kombinace slov, které byly v minulosti častěji aktivovány, jsou v paměti snáze dostupné, než ty, které byly aktivovány méně často. Partington také cituje Firtha (1957), který tvrdí, že „*díky dostatečně dlouhé expozici kombinačním vzorcům mateřského jazyka si mluvčí vytvoří očekávání, které výrazy se spolu obvykle vyskytují v textu*“ (2009: 1797), které kombinace slov jsou pocitovány jako přirozené a které zní neobvykle. Lexikální priming ovlivňuje především kolokace, včetně frazémů a idiomů, sémantická pole, koligace a textové kolokace. Podle Hoeyho (2005) ke kreativitě v jazyce dochází tak, že je využíváno přirozeného lexikálního primingu, tj. dodržují se kolokační a koligační vazby, které recipient od textu očekává, ale jednotlivé komponenty či jejich významy bývají záměrně zaměňovány, proplétány a přesmykovány v procesech relexikalizace a rekonstrukce. Tyto klíčové procesy bývají často umocněny asociacemi, které vyvolávají vztahy mezi jednotlivými slovy, tzv. lexikální kaskády.

2.1 Relexikalizace

Partington (2009) také prezentuje dva základní principy organizace jazykových jednotek v diskursu tak, jak je formuloval Sinclair (2004). Podle prvního principu nazvaného „*idiomatický či kolokační princip*“ (2009: 1798) se jazykový diskurs skládá z prefabrikovaných či částečně prefabrikovaných jazykových bloků, které mohou být interpretovány jako jedna samostatná významová jednotka, ačkoliv se skládají z více slov. Druhý princip, „*princip otevřeného výběru*“ (ibid.), považuje diskurs za sérii jednotlivých slov, přičemž každé nese svůj vlastní význam a je považováno za jeho nejmenší samostatnou jednotku. Sinclair tvrdí, že idiomatický či kolokační princip je dominantní, neboť interpretovat více slov jako jeden sémantický konstituent vyžaduje méně času a kognitivní námahy. Pokud toto není možné, recipient uplatní princip otevřeného výběru a dosáhne doslovné interpretace. „*Přepínání z jednoho interpretačního módu do druhého, z idiomatického či kolokačního principu do principu otevřeného výběru*“ (Partington 2009: 1799) je základem kalambúrního efektu. Partington nazývá tento proces, kdy je recipient přinucen čist znovu, relexikalizací a definuje ji jako „*osvobození jednotlivých částí lexikální jednotky, která se za normálních okolností chová jako jeden celek*“ (ibid.). Cruse naopak říká, že „*jednotliví mluvčí se mohou výrazně*

lišit ve způsobu a míře uvědomování si různých významů“ (1986: 68), přičemž to nemusí být způsobeno jen frekvencí setkávání se s tím kterým významem, ale také specificky idiolektu každého mluvčího. Rozlišuje dva typy kontextově podmíněného utváření významu, mluví o pasivně utvářeném významu, když si uživatel jazyka zvolí předem ustálený význam konkrétní lexikální jednotky. O produktivním utváření významu hovoří tehdy, když neočekávaný kontext působí jako podnět, který vyvolá proces, jehož výsledkem je neobvyklý význam.

2.2 Rekonstrukce

Zcela jinému procesu je vystaven recipient, pokud se „*prefabrikovaná fráze vyskytuje v nějaké modifikované formě*“ (Partington 2009: 1802). To je typický příklad blízkého kalambúru, kdy je ustálená lexikální jednotka (kolokace, idiom, rčení, přísloví, citát, jméno knihy, filmu, televizního programu atd.) nějakým způsobem změněna, a intelektuální výzva spočívá v rozpoznání a rekonstrukci originálu. Dostatečná znalost jazyka a přirozený lexikální priming jsou nezbytnými nástroji k jeho rozpoznání, což opět vyvolává příjemný pocit překvapení, pobavení a intelektuálního uspokojení, je-li dešifrování úspěšné. Partington (2009) dále prezentuje své poznatky založené na korpusovém výzkumu, z něhož vyplývá, že proces rekonstrukce se skládá ze dvou následných procesů, přičemž recipient nejprve identifikuje gramatickou strukturu fráze a posléze dosadí adekvátní kolokační komponenty. Dále rozlišuje čtyři různé způsoby, jakými mohou být prefabrikované fráze pozměněny: 1. substituce, 2. abreviace, 3. vložení či rozšíření, 4. přeskupení pořadí jednotlivých komponentů či přeformulování.

2.3 Lexikální kaskáda

Partington dále prezentuje ještě jiný typ slovní hříčky nazvaný lexikální kaskáda, která je založena na „*akumulaci ... slov a frází, které patří do specifické lexikálně-sémantické třídy*“ (2009: 1808). Jedná se o skupinu lexémů, které se budou s velkou pravděpodobností společně vyskytovat v textu či skupině textů stejného diskursního typu. Ducháček je označuje jako skupinu slov, s nimiž se slovo „*často vyskytuje ve větné nebo situační souvislosti*“ (1963: 239). Zvýšená frekvence těchto tematicky blízkých slov často náležejících do jednoho sémantického pole či podle Ducháčka „*jazykového pole*“ (ibid.) pozitivně ovlivňuje koherenci textu a vytváří další významové (paradigmatické či syntagmatické) vztahy uvnitř kalambúru. Některé členy lexikální kaskády mohou být zdrojem ambivalence významu či naopak fungovat jako spojovací element protichůdných významů, což je podle Attarda (1994) pro úspěšný kalambúr nezbytné.

3 METODY

Pro účely výzkumu byl sestaven korpus čítající 118 příkladů kalambúru z reklamních textů, z nichž některé byly objeveny na internetu či ve veřejném prostoru Jihočeského kraje, Středočeského kraje a Brna od února do listopadu 2016 (57 příkladů) a jiné byly záměrně vyhledávány v publikaci *Reklama v češtině. Čeština v reklamě.* (Čmejrková 2000) (61 příkladů) za účelem provedení chronologické komparace a zjištění, zda v tvorbě reklamních kalambúrů došlo k signifikantním změnám týkajícím se jejich struktury či funkce.

Pro identifikaci kalambúru byla stanovena dvě kritéria. Vybírány byly takové příklady, kde hra s více významy byla snadno postřehnutelná a byl zde i jasně patrný pokus překvapit recipienta a vyvolat pocit jeho intelektuálního uspokojení.

Do korpusu nebyly záměrně zařazeny dvojsmyslné sloganы ze zakázaných či sexistických reklam propagujících nářadí, stavební či opravárenské služby, pračky, půjčky atd., zobrazující vyzývavě obnažené ženy, přičemž jeden z možných významů vyvolával dojem nabídky sexuálních služeb. Tyto reklamy, urážlivé k ženám a někdy i k mužům, se ve veřejném prostoru hojně vyskytovaly v 90. letech minulého století a i dnes se lze (v podstatně menší míře) s podobně zaměřenými reklamami setkat na internetu. Valdrová je dokonce přesvědčena, že „*specifický způsob použití jazyka v těchto reklamách lze označit za jazykovou pornografií*“ (2013: 26).

Identifikované kalambúry byly analyzovány po stránce významové, přičemž byla individuálně posouzena i jejich „*pragmatická složka, daná mj. evaluativními rysy výrazu*“ (Čermák 1997: 46). Následně byly kalambúry segmentovány podle toho, zda prevarikace spočívá v procesu relexikalizace či rekonstrukce, a současně byly označeny příklady lexikální kaskády. Po identifikaci jednotlivých konstituentů (idiom, kolokace, homonymie, homofonie, míšení jazykového kódu atd.) a byly hledány vztahy mezi nimi.

4 VÝSLEDKY

Na základě společných rysů, funkčních a strukturních prvků bylo vytvořeno 10 skupin kalambúrů. Po zařazení všech sebraných příkladů došlo k jasnému vydělení specifických rysů, jimiž se kalambúry sebrané Čmejrkovou (2000) liší od kalambúrů současných. Následně bylo prokázáno, že kalambúry vytvořené v 90. letech minulého století jsou v převážné většině založené na jednom jazykovém jevu, přičemž jednoznačně dominuje rekonstrukce propozičního frazému, v menší míře pak relexikalizace s využitím mnohoznačnosti jednoho slova a mnohoznačnosti víceslovného lexému. Nejfrekventovanější typy současných kalambúrů využívají stejných procesů, ale ve většině případů jsou zapojeny ještě další psycholinguistické jevy jako např. využití rýmu, homofonie, opakování slov, hromadění slov náležejících do stejného sémantického pole, využití dvou homonymních výrazů atd. Některé typy kombinací a kumulací jevů byly natolik typické či zajímavé, že si vyžádaly vznik samostatných skupin.

4.1 Relexikalizace frazému/idiomu vyvolaná obrázkem či povahou výrobku

Tab. č. 1: Sebrané kalambúry, u nichž dochází k relexikalizaci frazému vyvolané obrázkem či povahou výrobku.

Příklady	2000	2016
1.1 PRVNÍ KREDITKA, DO KTERÉ VIDÍTE ²⁵ (Zdroj: vlastní – viz příloha)	11	9
1.2 EXOTIKU MÁM VE WOKU (ibid.)		
1.3 VŠEMI <i>NOVINAMI</i> ²⁶ ZAPÁLÍTE OHEŇ, ALE JEN SERIÓZNÍ DENÍK VÁS PŘIMĚJE U OHNĚ PŘEMÝŠLET (ibid.)		
1.4 BERNARD S ČISTOU HLAVOU (ibid.)		
1.5 PNEUMATIKY ZA HUBIČKU (ibid.)		
1.6 PLATANING ŽÍZEŇ NA LOPATKÁCH (ibid.)		
1.7 TEPELNÁ IZOLACE, NA KTERÉ LZE STAVĚT! (ibid.)		
1.8 CELÉ ČESKO PEČE V NEJLEPSÍ FORMĚ (ibid.)		
1.9 NEBOJTE SE CIZÍHO JAZYKA. (ibid.)		
1.10 JOX ... A MÁTE TO Z KRKU. (Čmejková 2000: 137)		
1.11 ABYSTE SE DO TOHO NENAMOČILI. (ibid.)		
1.12 A JE TO V SUCHU. (ibid.)		
1.13 JSTE ZA VODOU. (ibid.)		
1.14 BOTAS. OBÚJTE SE DO TOHO. (ibid.)		
1.15 HALLS. VÁŠ DRUHÝ DECH. (ibid.)		
1.16 ŠŤASTNÝ ŽIVOT NA DLAŽBĚ. (ibid.: 124)		
1.17 PŘIPRAVTE SE, ŽE BUDETE NA ROZTRHÁNÍ. STAČÍ INZEROVAT V NAŠÍ PRAVIDELNÉ PÁTEČNÍ A SOBOTNÍ RUBRICE ... KARIÉRA LN (ibid.: 136)		
1.18 NIZORAL ... JE DOBRÉ MÍT POD ČEPICÍ, ALE NE LUPY. (ibid.: 25)		
1.19 LINOFATRA. POVRCH, KTERÝ MÁ NAVRCH. (ibid.: 58)		
1.20 DEJTE RÝMĚ DO NOSU. VIBROCIL. (ibid.: 113)		

Zdroj: Vlastní.

Kalambúry náležející do této skupiny jsou založeny na relexikalizaci víceslovňových lexémů. Je to velice produktivní typ, protože z porovnání četnosti jazykových jevů, které jsou zdrojem prevarikace, je jasné patrné, že frazém zaujímá mnohem důležitější pozici při tvorbě kalambúru v českém reklamním diskursu než samotná homonymie. Frazém chápaný jako „ustálená diskrétní jednotka tvořená zřetelnou kombinací alespoň dvou komponentů“ (Filipec – Čermák 1985: 186) se po významové stránce chová jako jeden integrální celek. Přirozeně se tu tedy nabízí možnost využití ustáleného významu této kolokační jednotky a interpretace založená na idiomatickém či kolokačním principu. V příkladech reprezentujících tento typ

²⁵ Zvýrazněné části reklamních sloganů označují frazémy s ambivalentními významy.

²⁶ Kurzivou jsou vždy označeny členy lexikální kaskády uvnitř reklamních sloganů, které vstupují do významových vztahů s ambivalentními slovy či frazémy.

kalambúru, uváděných Čmejkovou (2000) a i v těch současných, obrázek či název výrobku (průhledná kreditní karta, muž s vyholenou hlavou, žena posílající polibek, muž ležící na zádech atd.) vyvolá ještě další interpretaci založenou na principu otevřeného výběru, která si vynutí frazém dekomponovat na vstupní významy jednotlivých komponentů a vede ke konfrontaci obou významů. Tento typ relexikalizace nelze očekávat u všech typů frazémů, neboť pouze „*idiomy s kompatibilním vztahem mezi komponenty připouštějí vedle idiomatického významu i význam doslovny, jsou tedy homonyma*“ (Filipec – Čermák 1985: 190). Kalambúr zde tedy využívá dvojznačnosti, která by za normálních okolností byla zrušena kontextem. Zatímco kalambúry založené na relexikalizaci jednoho idiomu v knize Čmejkové patřily ve své době k těm nejzdařilejším, v současnosti bývá tento proces vedle tradičních obrázků ještě dále ozvláštněn, jako například v kalambúru /PLATANING ŽÍZEŇ NA LOPATKÁCH/, kde byl pomocí cizojazyčné přípony vytvořen neobvyklý novotvar, který patří mezi tzv. okazionalismy.

4.2 Relexikalizace frazému/idiomu vyvolaná psycholingvistickým jevem uvnitř sloganu

Tab. č. 2: Sebrané kalambúry, u nichž dochází k relexikalizaci frazému vyvolané psycholingvistickým jevem uvnitř sloganu.

Příklady	2000	2016
2.1 NA ROZDÍL OD LIDÍ MNĚ JE V CHLÁDKU DOBŘE ²⁷ (Zdroj: vlastní – viz příloha)	0	6
2.2 NA ROZDÍL OD LIDÍ JÁ SE NECHÁM VYTOČIT RÁD (ibid.)		
2.3 JSTE JEDNOU NOHOU V PRAZE. DRUHOU DEJTE NA BRZDU. (ibid.)		
2.4 SE SJETÝMI PNEUMATIKAMI SE MŮŽETE JÍT AKORÁT KLOUZAT (ibid.)		
2.5 TAKÉ VE 21. STOLETÍ SE NAJDE DOST JEDINCŮ, KTEŘÍ JEZDÍ POD PAROU (ibid.)		
2.6 ZATOČTE DŘÍV, NEŽ S VÁMI ZATOČÍ NĚKDO JINÝ (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

Tuto skupinu kalambúrů tvoří slogany, které nejsou doprovázeny takovým obrázkem, který by mohl vyvolat dekompozici frazému na vstupní významy jednotlivých komponentů, a relexikalizace je vyvolána jinou běžnou uzuální kolokací, homonymií či lexikální kaskádou v sloganu. V porovnání s předchozí skupinou je tento kalambúr hravější a nápaditější, což je

²⁷ Zvýrazněně části reklamních sloganů označují frazemy s ambivalentními významy.

způsobeno hlavně tím, že slova ze stejného sémantického pole vyvolávají také určité asociace, které jsou buď uspokojeny v případě použití lexikální kaskády /SJETÉ PNEUMATIKY – KLOUZAT, STOLETÍ – PÁRA, JEDNOU – DRUHOU/, nebo běžná uzuální kolokace vyvolá představu, která je kreativně uchopena, a tím je dosaženo momentu překvapení. Pokud se konkrétně zamyslíme nad reklamním sloganem /NA ROZDÍL OD LIDÍ MNĚ JE V CHLÁDKU DOBŘE/, zjistíme, že interpretace založená na principu otevřeného výběru vyvolá pocit nesourodosti, neboť většině lidí bývá v chladku dobře, idiomatická či kolokační interpretace vyvolá asociaci vězení a spolu s ním i obraz sklepení, kde většinou pivo zraje, což vlivem personifikace piva nevylučuje další interpretaci založenou na principu otevřeného výběru. Podobně hravý je kalambúr /NA ROZDÍL OD LIDÍ JÁ SE NECHÁM VYTOČIT RÁD/, který vznikl transformací běžně užívaného frazému /JÁ SE NENECHÁM VYTOČIT/. Ačkoliv je založen na polysémii slova /VYTOČIT/, je dosaženo dostatečného významového střetu pomocí negace slovesa. Kalambúry vybrané z práce Čmejkové (2000) však nevyužívaly kolokace, homonymii či lexikální kaskádu k vyvolání relexikalizace.

4.3 Relexikalizace vyvolaná vzájemným působením kolokací uvnitř sloganu

Tab. č. 3: Sebrané kalambúry, u nichž dochází k relexikalizaci vyvolané vzájemným působením kolokací uvnitř sloganu.

Příklady	2000	2016
3.1 JEDNAT BEZHLAVĚ ²⁸ NA HLAVNÍ SILNICI MÍVÁ VEDLEJSÍ ÚČINKY (Zdroj: vlastní – viz příloha)	0	9
3.2 PSANÍ SMS ZA JÍZDY VEDE KE ŠPATNÝM ZPRÁVÁM (ibid.)		
3.3 NA ROZDÍL OD LIDÍ JÁ SI NA UMĚLÁ VYLEPŠENÍ NEPOTRPÍM (ibid.)		
3.4 NA ROZDÍL OD LIDÍ MŮJ VZNIK JE VŽDY PLÁNOVANÝ (ibid.)		
3.5 NA ROZDÍL OD LIDÍ JÁ PŘICHÁZÍM NA SVĚT 3 MĚSÍCE (ibid.)		
3.6 NA ROZDÍL OD LIDÍ JÁ VZNÍKÁM POD PŘÍSNÝM DOZOREM (ibid.)		
3.7 ČLOVĚK NIKDY NEVÍ, KDY PŘIJDE ZLOMOVÝ MOMENT (ibid.)		
3.8 SVÉ EGO K ŘÍZENÍ NEPOUŠTĚJTE (ibid.)		
3.9 DO BRNA CHCE KAŽDÝ, PROTO SE NA NĚJ STOJÍ FRONTY (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

²⁸ Zvýrazněně kolokace v této skupině dosahují ambivalence významů pouze potenciálně.

Běžné uzuální kolokace, spojení slov, se kterými se rodilý mluvčí jazyka setkává častěji než s jinými, hotové kombinace, které jsou vyvolávány z paměti jako jedna významová entita, mohou být také základem kalambúrů. Novost nevzniká porušením kolokačních vazeb. Naopak „*běžná povědomost formy pro velkou většinu uživatelů*“ (Čermák 2010: 223) je využita tak, že ve vzájemné kombinaci vyvolává ještě další možnou interpretaci. Běžné kolokace, se kterými se recipient setkává v jiném či specifickém významovém kontextu, jsou jazykově velice citlivě zasazeny do kontextu aktuálního, přičemž se využívá běžné schopnosti řady slov tvořit další významy, byť jen potenciálně, protože „*význam slova nespočívá v jednom jádru, které by bylo lze hledat ve všech jeho užitích, ale spíše existuje ve složité síti podobnosti, překryvání a křížení*“ (Hirschová 2013: 17). Při interpretaci tak nedochází k rozložení významu kolokace na významy jednotlivých komponentů, recipient pouze potenciálně zvažuje další význam či významy celé kolokace. /VEDLEJŠÍ ÚČINKY/ tak nemívají jen léky, ale i bezhlavé jednání a /UMĚLÁ VYLEPŠENÍ/ jsou chemické přísady v případě piva, ale i kosmetické operace v případě lidí. Recipient při relexikalizaci balancuje mezi významy a toto pohrávání si s významy bývá hlavním zdrojem příjemného pocitu intelektuálního uspokojení.

4.4 Relexikalizace vyvolaná homofonií slova a jiného slova s předložkou

Tab. č. 4: Sebrané horizontální kalambúry, u nichž bylo dosaženo homofonie slova a jiného slova s předložkou.

Příklady	2000	2016
4.1 ČAS PRO HRY – ČAS PROHRY ²⁹ (Zdroj: vlastní – viz příloha)	3	1
4.2 PŘIJĎTE SAMI NEBO <i>S PANÍ</i> , VYBERTE SI ZDRAVÉ <i>SPANÍ</i> . (Čmejková 2000: 114)		
4.3 OMO VYPERE DOČISTA DO ČISTA. (ibid.)		
4.4 BEZ CENSORU O VŠEM? OVŠEM. (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

Své uplatnění v reklamě našel i tzv. horizontální kalambúr, jehož základem je hledání významu přes hranice slov. Běžně se s ním setkáváme v lidovém slovním intelektuálním humoru s češtinou, ve slovních hrách tzv. skrývačkách pro děti. Naprostě shodné zvukové formy je dosaženo díky tomu, že předložka na sebe převezme hlavní přízvuk slova, a tím tato zvuková jednotka zcela odpovídá jinému samostatně stojícímu slovu, jež má přirozeně přízvuk na první slabice. Za pozornost také stojí velice často užívaná koncová pozice obou zvukových jednotek, případně využití rýmu, jež staví obě formy do ostrého kontrastu (viz 4.1) či označuje

²⁹ Podtržené výrazy jsou mnohoznačné na základě homonymie, homofonie či polysémie.

dva členy lexikální kaskády, které by potenciálně mohly vstoupit do syntagmatického vztahu /SPANÍ S PANÍ/. V dalších dvou případech (viz 4.3 a 4.4) stojí oba homofonní výrazy těsně za sebou v koncové pozici výpovědi s cílem zdůraznit ten z významů, který má větší potenciál ovlivnit recipienta.

4.5 Relexikalizace vyvolaná homonymním či polysémním výrazem

Tab. č. 5: Vybrané případy relexikalizace vyvolané homonymním či polysémiím výrazem.

Příklady	2000	2016
5.1 NEJSEM ŽÁDNÝ CUKROUŠ (jogurt) (Zdroj: vlastní – viz příloha)	15 ³⁰	10
5.2 NEJLEPŠÍ ČERNOCH JE BERNARD Z HUMPOLCE (pivo) (ibid.)		
5.3 VŠICHNI JSME STEJNĚ TEPLÍ (Prague Pride) (ibid.)		
5.4 MOJE MÁMA BYLA KRÁVA (jogurtu) (ibid.)		
5.5 JEN TROUBA UPEČE ŠTRÚDL (cider) (ibid.)		
5.6 NEZAPNUTÝ PÁS, NEBEZPEČNÝ ŠPÁS. (ibid.)		
5.7 (melouny na obr.) ABYSTE JE SKLIDILI, ZAČNĚTE U NÁS. (ibid.)		
5.8 NEJLÍP SE NÁM PAŘÍ V KUCHYNI (ibid.)		
5.9 „Rodino, VELIM k přechodu do VZP, protože TOUŽIM po pojišťovně, která je vždy nablízku.“ (ibid.)		
5.10 PIRÁTI SILNIC ČASTO ZTROSOKOTAJÍ (ibid.)		
5.11 STAROPRAMEN. PRAVÝ LEŽÁK NESPĚCHÁ. (Čmejková 2000: 113)		
5.12 V ZÁŘÍ NAŠE CENY ZÁŘÍ. (ibid.: 114)		
5.13 KUPTE NÁŠ T!P. (ibid.: 115)		
5.14 STANICE S HLUBOKÝM PONOREM... (ibid.: 136)		
5.15 POČÍTAČE, O KTERÉ SE MŮŽETE OPŘÍT (ibid.: 117)		
5.16 OKNA, KTERÁ LETÍ (ibid.: 117)		
5.17 NEDÁVEJTE NÁS ČÍST SVÉMU PSOVI. PŘESTANE VÁS POSLOUCHAT. MLADÁ FRONTA DNES (ibid.: 195)		

Zdroj: Vlastní.

Využití mnohoznačnosti slov, ať už na bázi homonymie, tj. slov, která mají „*dvě nebo více funkcí, významů, smyslů, navzájem nesouvisejících*“ (Filipec – Čermák 1985: 141) či polysémie, tj. lexémů, které mají „*dva nebo více různých, ale navzájem souvisejících významů*“ (Filipec – Čermák 1985: 137) bylo druhým nejčastějším principem, na němž byl založen efekt kalambúrů sebraných Čmejkovou (2000), přičemž polysémie sloves, která výrazně převládala, většinou vedla k takové interpretaci významů, které byly velice blízké a nedošlo k jejich konfrontaci. Například kalambúr /NEDÁVEJTE NÁS ČÍST SVÉMU PSOVI. PŘESTANE VÁS POSLOUCHAT. - MLADÁ FRONTA DNES/ (Čmejková 2000: 195) využívá mnohoznačnosti, ale rozlišení obou významů je pro recipienta velice kognitivně

³⁰ Osm kalambúrů sebraných Čmejkovou (2000) nebylo zařazeno z důvodu podobnosti jejich rysů s kalambúry uvedenými v tabulce.

náročné. V některých dalších případech je jedna z interpretací (na základě idiomatického principu, nebo na základě principu otevřeného výběru) nefunkční, absurdní či irelevantní, např. /OKNA, KTERÁ LETÍ/ (Čmejková 2000: 117), což nevyvolá příjemný pocit pobavení z odhalení další možné interpretace. Někdy je dokonce pociťováno použití slova s mnohoznačným významem jako násilné a bezdůvodné, např. /POČÍTAČE, O KTERÉ SE MŮŽETE OPŘÍT/ (Čmejková 2000: 117). Četné nepříliš zdařilé pokusy vedly k tvrzení, že vytvořit kalambúr v češtině je příliš obtížné, protože „*počet homonym je tu mnohem nižší*“ (Ducháček 1963: 241).

Několik starších i mnoho současných homonymních kalambúrů se však pohybuje na velice tenkém ledě, na hranici urážky a nevkusu. K dosažení výrazného střetu významů, využívají slov, jejichž druhý či další význam je pejorativní a někdy dokonce plní funkci nadávky³¹, např. /KRÁVA, TROUBA/, nesou pejorativní označení pro skupinu obyvatel, např. /TEPLÍ, CUKROUŠ, ČERNOCH/ či necitlivá pojmenování z lékařského slangu, např. /LEŽÁK/. K několika zdařilým příkladům patří například využití toponym, jež jsou po formální stránce shodná s hovorovým tvarem 1. osoby čísla jednotného určitých sloves /Velim – velim, Toužim – toužim/, dále akumulování několika homonymních slov v jednom sloganu /VŠICHNI JSME STEJNĚ TEPLÍ/, využití rýmu a rytmu /NEZAPNUTÝ PÁS – NEBEZBECNÝ ŠPÁS/ a doplnění homonymie lexikální kaskádou /PIRÁTI SILNIC ČASTO ZTROSKOTAJÍ/. Nedojde tím sice k zesílení účinku relexikalizace, ale zdůrazní se prvek hravosti.

³¹ Kráva je čtvrtá nejčastější nadávka s 99 výskyty v psaném korpusu SYN (Čermák 2010: 122), trouba je devátá nejčastější nadávka s 50 výskyty (ibid.).

4.6 Relexikalizace frazému/idiomu vyvolaná homonymním či polysémním výrazem za podpory lexikální kaskády

Tab. č. 6: Sebrané kalambúry, u nichž dochází k relexikalizaci frazému vyvolané homonymním či polysémním výrazem za podpory lexikální kaskády.

Příklady	2000	2016
6.1 PŘESTOŽE MÁTE ZNÁMKU, NEMUSÍTE SE CHOVAT JAKO BALÍK (Zdroj: vlastní – viz příloha)	0	7
6.2 LEPIT SE NĚKOMU NA ZADEK SMRDÍ (ibid.)		
6.3 MYŠKY JSOU PRO KOČKU (ibid.)		
6.4 BEZ TROJÚHELNÍKU SI KOLEDUJETE O KŘÍŽEK (ibid.)		
6.5 FOTKY Z RADARU SI ZA RÁMEČEK NEDÁTE (ibid.)		
6.6 MÍT ZA VOLANTEM OPICI JE VÁZNĚ ZVĚRSTVO (ibid.)		
6.7 I KRÁL SILNIC MŮŽE NA D1 DOSTAT MAT (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

Fraze my využité v této skupině kalambúrů se velice liší co do míry kompatibility svých jednotlivých komponentů, strukturou, průhledností, ustáleností a frekvencí použití. Ve většině případů zaujímá idiom v reklamním sloganu takovou pozici, aby byl nejprve interpretován na základě principu otevřeného výběru. Teprve nespokojenosť vyvolaná nízkou výpočetní hodnotou textu či banálností významu vyvolá potřebu hledat spojovací prvek k významu jinému. Recipient pak většinou odhalí homonymní výraz, který vyvolá potřebu další interpretace, tentokrát s využitím idiomatického či kolokačního principu. Zajímavé a ve své podstatě hravé jsou také vztahy mezi jednotlivými členy lexikální kaskády. Jeden bývá klíčovým komponentem idiomu a druhý, stojící zcela mimo frazém, je nositelem mnohoznačnosti na základě homonymie či polysémie, přičemž je tu patrný přechod od denotátů konkrétních k abstraktním. Řada konkrétních „může do významu idiomu vnášet i svůj charakteristický význam symbolicky“ (Filipec 1961; Cirlot 1962; de Vries 1974; Filipec – Čermák 1985: 181), jako například /KRÁL, KŘÍŽEK, MYŠKY/. Slova, která tvoří lexikální kaskádu, vstupují do paradigmatických vztahů, např. /ZNÁMKA/ je meronymum slova /BALÍK/, /RÁMEČEK/ je fakultativní meronymum slova /FOTKY/, /MYŠKY – KOČKA/, /TROJÚHELNÍK – KŘÍŽEK/ jsou ve vzájemném vztahu kohyponyma. Slovo zvěř, které je příbuzné ke slovu /ZVĚRSTVO/, je v hyperonymním vztahu ke slovu /OPICE/. /ZADEK – SMRDÍ/ je příkladem syntagmatického vztahu mezi členy lexikální kaskády.

4.7 Rekonstrukce

Tab. č. 7: Vybrané příklady kalambúrů založených na principu rekonstrukce.

Příklady	2000	2016
7.1 LEPŠÍ VOLANT V HRSTI NEŽ AUTO NA STŘEŠE (Zdroj: vlastní – viz příloha)	29 ³²	9
7.2 RADĚJI POMALU AUTEM NEŽ RYCHLE SANITKOU (ibid.)		
7.3 LEPŠÍ STÁT NA ANDĚLU NEŽ LEŽET V MOTOLE (ibid.)		
7.4 TRPĚLIVOST PŘINÁŠÍ RŮŽE, NETRPĚLIVOST VĚNCE (ibid.)		
7.5 ČAJ – RUM – BUM! (ibid.)		
7.6 SEJDE Z OČÍ, SJEDE Z CESTY (ibid.)		
7.7 KONCE VODY LEDOVÉ (ibid.)		
7.8 BOŽÍ RADARY MELOU POMALU A JISTĚ. (ibid.)		
7.9 PŘIŠEL, VIDĚL, LITOVEL. TO PIVO NEMÁ CHYBU (Čmejková 2000: 75)		
7.10 NĚKDO TO RÁD VE STOJE, NĚKDO TO RÁD VE VODĚ.... (ibid.: 181)		
7.11 OSTRÉ SLEDOVANÉ ÚSPORY. (ibid.)		
7.12 S TESLOU MĚ BAVÍ SVĚT. (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

Pozornost recipienta bývá relativně dlouho upoutána, pokud je mu předložena transformovaná podoba propozičního frazému, dětské říkanky, názvu filmu, známého citátu atd., neboť to od něj vyžaduje rozeznání originálu a jeho rekonstrukci. Reklamní diskurs velice často využívá přísloví, rčení a citátů, protože jejich pragmatickou funkcí je vyjadřovat trvalé pravdy, apelovat na recipienta a dávat dobré rady, což se shoduje s komunikačním záměrem většiny reklam. Nejčastějším typem obměny bývá substituce, např. /KONEC VODY LEDOVÉ/, ale používány jsou i případy rozšíření, např. /PŘIŠEL, VIDĚL, LITOVEL. TO PIVO NEMÁ CHYBU/, přeformulování např. /RADĚJI POMALU AUTEM NEŽ RYCHLE SANITKOU/ atd. Vysoká frekvence tohoto typu kalambúru v knize Čmejkové (2000) dokládá, že v 90. letech minulého století byl díky své funkci oblíbenější a také jej pravděpodobně bylo snazší vytvořit než kalambúry založené na relexikalizaci.

³² Dvacet pět reklamních sloganů s příklady rekonstrukce nebylo zařazeno do tabulky z důvodu podobnosti jejich rysů s kalambúry uvedenými v tabulce.

4.8 Rekonstrukce a relexikalizace vyvolaná míšením jazykového kódu

Tab. č. 8: Sebrané příklady kalambúrů založených procesu rekonstrukce a využívajících zároveň i procesu relexikalizace, která je vyvolána míšením dvou jazyků.

Příklady	2000	2016
8.1 NENÍ DŮLEŽITÉ ZÚČASTNIT SE ALE BÝT PRVNÍ (Zdroj: vlastní – viz příloha)	0	3
8.2 NENÍ HRDINSTVÍ VYZNAT LÁSKU PO PĚTI PIVECH ALE HNED PO PRVNÍM (ibid.)		
8.3 VÍTÁ VÁS PLZEŇ ALE ZDRAVÍ HUMPOLEC (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

Tento specifický typ kalambúru je založen na více či méně náročném procesu rekonstrukce originálu, přitom je využito graficky zcela shodné formy české spojky /ALE/ a anglického názvu pro konkrétní typ světlého piva, který není v ČR zcela běžný. Rekonstrukce je určena všem rodilým mluvčím češtiny, relexikalizace může cílit na recipienty, kteří mluví anglicky či mají povědomí o tomto typu piva, může propagovat tento typ piva či jeho název, ba dokonce posilovat společenský status lidí, jejichž úroveň znalosti angličtiny jim umožnuje bavit se míšením jazykového kódu těchto dvou jazyků. Reklama totiž vždy záměrně cílí na skupinu recipientů, kteří jejímu jazykovému obsahu porozumí, tj. na ty, „*které v daných souvislostech ... lze považovat za ovlivnitelné*“ (Hirschová 2013: 270). Je nutné si též všimnout, že tento typ kalambúru se nevyhýbá dalším psycholingvistickým jevům a může být podpořen lexikální kaskádou, homonymií či polysémií (viz 8.3). /PLZEŇ/ může označovat město, být metonymickým označením jeho obyvatel, ale též piva, které se tam vyrábí. /VÍTÁ a ZDRAVÍ/ jsou slova patřící do stejného sémantického pole.

4.9 Rekonstrukce a relexikalizace vyvolaná homofonií českých a cizích slov

Tab. č. 9: Sebrané kalambúry, v nichž se uplatňuje proces rekonstrukce i relexikalizace a využívá se homofonie českých a cizích slov.

Příklady	2000	2016
9.1 CHCES VYHRÁT? TAK MŮSLI! (Čmejková 2000: 29)	3	0
9.2 ABY VÁŠ MOTOR SKVĚLE SHELL (ibid.: 80)		
9.3 NECH SE WEST. (ibid.: 81)		

Zdroj: Vlastní.

Shodná nebo velice podobná akustická forma cizích a českých slov je jádrem další skupiny kalambúrů, které byly velice populární v 90. letech minulého století, tj. v době, kdy se lidé opět masově začínali učit cizím jazykům, a jejichž prolínání do češtiny na všech úrovních bylo běžné. Vzhledem k tomu, že ve všech uvedených případech je recipient konfrontován s grafickou podobou cizího slova, musí si v procesu rekonstrukce domyslet adekvátní český výraz, k čemuž mu pomáhá přirozený lexikální priming rodilého mluvčího. V procesu relexikalizace pak recipient přepne na cizojazyčný výraz, přičemž dochází k propojení významu reklamního sloganu s propagovanou značkou či výrobkem a k významnému upevnění tohoto vztahu. Vzhledem k tomu, že cizojazyčný výraz je název značky, firmy či výrobku a neplní stejnou syntaktickou funkci ve větě jako domyšlené české slovo, je otázkou, zda se jedná o relexikalizaci v pravém slova smyslu a zda recipient kolísá mezi dvěma různými interpretacemi.

4.10 Rekonstrukce a relexikalizace za podpory lexikální kaskády

Tab. č. 10: Sebrané kalambúry založené na procesech rekonstrukce a relexikalizace, které jsou podpořeny lexikální kaskádou.

Příklady	2000	2016
10.1 KDO PŘECHÁZÍ ÚNAVU, ODPOČÍVÁ V POKOJI (Zdroj: vlastní – viz příloha)	0	3
10.2 KDO JEDE S ČASEM O ZÁVOD, ČASTO KONČÍ V HODINÁCH (ibid.)		
10.3 LEPŠÍ RUCE NA VOLANTU NEŽ SRDCE NA DLANI (ibid.)		

Zdroj: Vlastní.

Hra se dvěma různými typy frazémů stojí za dalším typem kalambúru. Gramatická struktura sloganu a didaktická funkce výpovědi pomůže recipientovi odhalit známé propoziční frazemy, tj. přísloví a rekonstruovat jejich originály: (a) Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. (viz 10.1 a 10.2); (b) Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše (viz 10.3). Pocit překvapení vyvolá už samotný fakt, že původní komponenty jsou nahrazeny jinými, neboť propoziční frazemy a idiomu jsou za běžných okolností „charakteristické relativně nízkým, popř. nulovým stupněm paradigmatické obměnitelnosti“ (Filipec – Čermák 1985: 220). V koncové části přísloví, která označuje následek a nese největší váhu výpovědi, se nachází další frazém, jenž vybízí k relexikalizaci. Všechny tři sebrané příklady se však liší v míře, jakou je relexikalizace vynucena. V prvním případě recipienta uspokojí idiomatická interpretace, neboť /ODPOČÍVÁ V POKOJI/ je eufemistické vyjádření pro úmrtí a k relexikalizaci vyvolané působením lexikální kaskády /ÚNAVA – POKOJ/ tu ani nemusí dojít. Naproti tomu /ČAS – HODINY/

nutí recipienta přejít k interpretaci na základě principu otevřeného výběru poněkud více. Ve třetím případě je recipient k relexikalizaci donucen téměř násilně, neboť idiom /MÍT SRDCE NA DLANI/ se vyznačuje významově nesourodým vztahem mezi komponenty a relexikalizace vede k šokujícímu až drastickému obrazu v mysli recipienta, který je v příkrém rozporu s významem dosaženým interpretací na základě idiomatického či interpretačního principu. Ve všech výše uvedených případech, a zvláště ve třetím, dochází k významovému napětí mezi oběma interpretacemi, neboť „*každá výpověď svou interpretaci nějak přispívá ke kontextu, v němž je realizována, modifikuje tento kontext v nový kontext, v němž je její interpretace reflektována*“ (Hirschová 2013: 38).

ZÁVĚR

Lexikální priming, teorie založená na korpusovém výzkumu, pomáhá vysvětlit, proč si rodilí mluvčí jazyka vytvářejí určitá očekávání při interpretaci textu. Zároveň odhaluje principy, jimiž se interpretace textu řídí, a vysvětluje působení psycholinguistických jevů, které se podílejí na výstavbě kalambúru. Střet významů, který vyvolá pobavení, vzniká buď v procesu relexikalizace, náhlým přechodem z idiomatické či kolokační interpretace k interpretaci na principu přirozeného výběru či opačně, nebo v procesu rekonstrukce, kdy recipient musí rozeznat originál a ve své mysli jej rekonstruovat. Oba tyto procesy jsou v převážné většině podporovány mnohoznačností víceslovných lexémů, vnitrojazykovou i mezijazykovou homonymií a vnitrojazykovou i mezijazykovou homofonií.

Porovnáme-li kalambúry sebrané Čmejkovou (2000) s kalambúry dnešními, je jasné patrné, že reklamní diskurs v 90. letech minulého století využíval převážně a možná i záměrně rekonstrukci propozičního frazému, jež svojí didaktickou a apelovou funkcí mohla výrazně ovlivnit recipienta a též upoutat jeho pozornost na delší dobu. Velice frekventované bylo též využití mnohoznačnosti založené na homonymii a polysémii, což v mnoha případech nevedlo k vytvoření kalambúrního efektu, neboť nedošlo k výrazné konfrontaci významů. Velice zdařilé byly kalambúry založené na relexikalizaci jednoho frazému vyvolané obrázkem či povahou výrobku. Tento typ kalambúru je stále běžný i v současné době, ale mnohem častější je kombinace a kumulace více psycholinguistických jevů, přičemž relexikalizace běžných uzuálních kolokací a frazémů všeho druhu včetně propozičních i proces rekonstrukce jsou v drtivé většině případů ještě podporovány lexikální kaskádou. Tato velká koncentrace slov náležejících k jednomu sémantickému poli jako zcela nový fenomén mívá v reklamních sloganech mnoho různých funkcí v součinnosti s homonymií a frazemy. Navíc členy lexikální kaskády vstupují do různých vzájemných paradigmatických a syntagmatických vztahů

a potenciálně rozehrávají ještě další významy, probouzejí další konotace a celkově podporují a umocňují hravost kalambúru.

Slovní humor v reklamním diskursu v ČR zjevně překonal počáteční období nedůvěry, kdy byl například Čmejrkovou nazván „*cirym l'art pour l'artismem*“ (2000: 130), vymanil se z ostudného útočení na recipienta otevřeným sexuálním obsahem a zadavatelé reklam se přestali obávat nebezpečí, že „*diskvalifikuje výrobek, urazí příjemce, a ke všemu ještě strhne pozornost k sobě samému a odvrátí ji od výrobku*“ (Čmejrková 2000: 130). Tvůrci reklam začali s největší pravděpodobností využívat nejnovějších znalostí psycholinguistického výzkumu i při tvorbě kalambúrů, které se vyznačují významnou pragmatickou funkcí užití s výraznou expresivitou a složkami apelovými, kontaktními, asociačními a obraznými, a řeč se v jejich rukách stává hrou, „*v níž se hráje dříve, než se ví, co se hráje, jak se hráje, [hrou], v níž jsou potenciální pravidla nejvyšším sedimentem aktuálně vznikajících strategií a taktik*“ (Kořenský 2004: 67).

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

1. ATTARDO, S. (1994): *Linguistic Theories of Humour*. New York: Mouton.
2. CRUSE, D. A. (1986): *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. ČERMÁK, F. (1997): *Základy lingvistické metodologie*. Praha: Karolinum.
4. ČERMÁK, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
5. ČMEJRKOVÁ, S. (2000): *Reklama v češtině. Čeština v reklamě*. Voznice: Leda.
6. DELABASTITA, D. (1993): *There's a Double Tongue: An investigation into the Translation of Shakespeare's Wordplay, with Special Reference to Hamlet*. Amsterdam: Rodopi.
7. DÍAZ-PÉREZ, F. J. (2012): The use of wordplay in advertisements published in men's magazines. The comparative study in the UK and Spain. In: *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense 20*, pp. 11–36. Jaén: Universidad de Jaén.
8. DUCHÁČEK, O. (1963): Různé typy významových vztahů a problematika jazykových polí. In: *Slovo a slovesnost*, 24(4), pp. 238–244.
9. FILIPEC, J. – ČERMÁK, F. (1985): *Česká lexikologie*. Praha: Academia.
10. HIRSCHOVÁ, M. (2013): *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
11. HOEY, M. (2005): *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
12. HRONOVÁ, K. (2007): *Jazykové hříčky v češtině*. Diplomová práce. Praha: ÚBS FF UK.
13. JÍLEK, F. (1956): *Čeština je jazyk vtipný*. Praha: Mladá fronta.
14. KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (Eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
15. KOŘENSKÝ, J. (2004): *Člověk, řeč, poznání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
16. PARTINGTON, A. S. (2009): A linguistic account of wordplay: The lexical grammar of punning. *Journal of Pragmatics*, 41, pp. 1794–1809.
17. SINCLAIR, J. (2004): *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.

18. VALDROVÁ, J. (2013): Jazykově vyvážené pojednávání mužů a žen v reklamě. In: *Jak na sexistickou reklamu: Manuál pro posuzování sexistické reklamy*. Praha/Brno: Otevřená společnost a Nesehnutí.

PŘÍLOHA

Tab. č. 11: Seznam citovaných pramenů.

Ozn. kal.	Zdroje
1.1	http://www.csas.cz/static_internet/cs/html/jakplatitkartou/images/img-kreditka.jpg [7-9-2016]
1.2	(tramvajová zastávka – Brno hlavní nádraží) [22-9-2016]
1.3	(Mercury centrum České Budějovice) [21-6-2016]
1.4	http://www.bernard.cz/img/edee/_generated/detail-photogallery-11280/en/fotogalerie/v-akci/reklamni-kampane/7/02.jpg [2-6-2016]
1.5	Kaplice Nádraží) [26-8-2016]
1.6	Kaplice Nádraží) [26-8-2016]
1.7	http://c.imedia.cz/banners/127/144306127.jpg [16-6-2016]
1.8	http://marketingsales.tyden.cz/obrazek/201604/5702693029971/31032016-celecesko-pece-v-nejlepsi-forme-57026cc6f0fd7.jpg [20-6-2016]
1.9	České Budějovice, před Kauflandem [21-8-2016]
2.1	https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRuQk18Inh6txOGflZuwTdTusecN3kAGgPFWiSq6R9qqmWGTxIB [2-6-2016]
2.2	http://4.bp.blogspot.com/_ILU5r-5SFcI/SivkB3X_R9I/AAAAAAAeE/XSomn27DYiI/s400/billboard-06-big.jpg [2-6-2016]
2.3	https://freshjam.cz/wp-content/uploads/32289_523022807708258_2025307169_n.jpg [21-6-2016]
2.4	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/665954_523022431041629_1449183477_o.jpg [21-6-2016]
2.5	http://symphony-studio.cz/images/blog/koop/17.jpg [21-6-2016]
2.6	http://www.mediaguru.cz/wp-content/uploads/2012/07/Rohanske_nab._U_Nabr.lavky_motiv11.jpg [19-9-2016]
3.1	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/1920269_747415345269002_553898801_n.jpg [21-6-2016]
3.2	https://helemese.files.wordpress.com/2012/05/mosty_kooperativa_06.jpg?w=307&h=540 [21-6-2016]
3.3	http://1.bp.blogspot.com/_ILU5r5SFcI/SivkKIjbGI/AAAAAAAAs/VWieNrEXbJo/s400/billboard-01-big.jpg [2-6-2016]
3.4	http://1.bp.blogspot.com/_ILU5r-5SFcI/SivkCKPzXzI/AAAAAAAeU/ex31uEqAH9M/s400/billboard-05-big.jpg [2-6-2016]
3.5	http://1.bp.blogspot.com/_ILU5r-5SFcI/SivkBkJhiI/AAAAAAAAd8/nn5g6DA3WdI/s400/billboard-04-big.jpg [2-6-2016]
3.6	http://3.bp.blogspot.com/_ILU5r-5SFcI/SivkBmJLi-I/AAAAAAAAd0/KOLJ_Y4co3E/s400/billboard-02-big.jpg [2-6-2016]

3.7	http://img.ihnec.cz/attachment.php/240/50486240/E4VWwNUJzLi9ol806PcH1eMh5rRqKnfy/poji_ovna_kooperativa.jpg [19-9-2016]
3.8	https://helemese.files.wordpress.com/2012/05/mosty_kooperativa_06.jpg?w=307&h=540 [21-6-2016]
3.9	http://img.ostium.cz/540/283/2-hod03_brama_Kooperativa.jpg [21-6-2016]
4.1	https://www.email.cz/download/k/5ETlhxy-2gLvSucRj8Q8Ktss_6UZKo-tbK6yUgWrDpNiegWS72AM4MR7jv3QB5qj7ZOmFds/pozva%CC%81nka%20Jaroslav%20Malina.jpg [21-6-2016]
5.1	http://img.ihnec.cz/attachment.php/410/64340410/LCaTMQEElmpnUsAN15BFVHfyDRbtIx37q/1280x629x77f7/BB-Cukrous.jpg [15-6-2016]
5.2	http://www.pivnica.net/ieNews/slike/n_1735_1.jpg
5.3	http://www.mediар.cz/wp-content/uploads/2016/06/zlate02.jpg [4-7-2016]
5.4	http://img.ihnec.cz/attachment.php/440/64340440/aoInd8Bj0CmDzMO2Fv3cPiGS9yTh1ksl/1280x629x77f7/BB-MA_ma.jpg [15-6-2016]
5.5	http://img.ihnec.cz/attachment.php/440/64340440/aoInd8Bj0CmDzMO2Fv3cPiGS9yTh1ksl/1280x629x77f7/BB-MA_ma.jpg [15-6-2016]
5.6	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/248860_523022127708326_1375299307_n.jpg [21-6-2016]
5.7	Hypoteční centrum Brno [22-9-2016]
5.8	tramvajová zastávka – Brno hlavní nádraží [22-9-2016]
5.9	ČSAD AUTOBUSY České Budějovice a.s., linka 330030 20, [26-8-2016]
5.10	https://freshjam.cz/wp-content/uploads/68399_523022281041644_1682741209_n.jpg [21-6-2016]
6.1	https://freshjam.cz/wp-content/uploads/265839_633690893308115_337951285_o.jpg [21-6-2016]
6.2	https://helemese.files.wordpress.com/2012/05/mosty_kooperativa_06.jpg?w=307&h=540 [21-6-2016]
6.3	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/522320_523022511041621_1694142330_n.jpg
6.4	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/617047_523022741041598_1134440179_o.jpg [21-6-2016]
6.5	http://www.mediaguru.cz/wp-content/uploads/2012/08/Kooperativa.jpg [21-6-2016]
6.6	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/602335_523022187708320_743318957_n.jpg [21-6-2016]
6.7	http://www.lovebrand.cz/wp-content/uploads/2014/08/kooperativa.jpg [21-6-2016]
7.1	https://freshjam.cz/wp-content/uploads/925_523022584374947_1565074937_n.jpg [21-6-2016]
7.2	http://symphony-studio.cz/images/blog/koop/46.jpg [21-6-2016]
7.3	http://symphony-studio.cz/images/blog/koop/8.jpg [21-6-2016]
7.4	http://4.bp.blogspot.com/-T7hPrsWMoaU/VH9h9rERFUI/AAAAAAAQ/OMI2GNFPiou/s1600/54239_523022607708278_184202695_o.jpg [19-9-2016]
7.5	http://lajfik.cz/wp-content/uploads/2014/08/1-49-300x225.jpg [21-6-2016]
7.6	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/1186046_747415375268999_1290676065_n.jpg [21-6-2016]
7.7	Okružní ulice, České Budějovice [4-7-2016]
7.8	most u Prahy, [6-11-2016]
8.1	http://www.mediaguru.cz/wp-content/uploads/2014/10/Bohemian-Ale.png [2-6-2016]

8.2	http://www.bernard.cz/img/edee/_generated/thumbnail-198/cs/story/news/241/pro-webmale.jpg
8.3	http://v1.adc-czech.cz/image-cache/real/3425-Bernard%20BB%20Plzen.jpg [2-6-2016]
10.1	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/522180_523022421041630_62676203_n.jpg [21-6-2016]
10.2	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/574683_523022467708292_967611100_n.jpg [21-6-2016]
10.3	https://www.freshjam.cz/wp-content/uploads/177349_523022391041633_7293307_o.jpg [21-6-2016]

ADDRESS & ©

Mgr. Věra SLÁDKOVÁ
 Mgr. Andrej ARTEMOV, Ph.D.
 Katedra cizích jazyků
 Ústav podnikové strategie
 Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
 Okružní 10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
sladkova@mail.vstecb.cz
artemov@mail.vstecb.cz

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДЕОНИМОВ В МЕДИАДИСКУРСЕ И ИХ РОЛЬ В САКРАЛИЗАЦИИ/ДЕСАКРАЛИЗАЦИИ ВЛАСТИ

Axiological Function of Deonyms in Media Discourse and Their Role
in Sacralization/Desacralization of Power

Elena TOMÁŠKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

АННОТАЦИЯ: Исследование базируется на принципах, концептуальных подходах и методологии современных российских и зарубежных школ, занимающихся разработкой нового актуального направления – философии журналистики. Основанием для исследования является предположение о том, что все феномены (в том числе языковые) в медиадискурсе выполняют аксиологические функции. Продуктивной лексической группой в языке современных СМИ являются деонимы (слова, образованные на базе имён политиков). В словаре средств массовой информации прочно закрепились деонимы *путинизм, трампизм* (русский язык), *putinism, trumpism* (английский), *berlusconiser, clintoniser, sarkozyser* и *poutiniser* (французский), *merkeln, obamieren, putinisieren* (немецкий). Аксиологические функции и потенциал деонимов в продвижении и трансляции социальных ценностей рассматриваются в аспекте философии журналистики. Кроме того, в статье исследуются возможности деонимов в аспекте их роли в процессах сакрализации и десакрализации власти. Создание и популяризация определенных деонимов в дискурсе СМИ влияет на формирование отношения общественности к власти. Таким образом, в статье прослеживается роль деонимов в артикуляции и трансляции ценностных смыслов, а также в построении отношений между обществом и политикой.

Ключевые слова: деонимы – публицистический дискурс – аксиологическая функция – ценностная картина мира

ABSTRACT: This work is based on the principles, conceptual approaches and methodology of modern Russian and foreign schools engaged in the development of a new topical direction – the philosophy of journalism. It can be assumed that all phenomena (including linguistic) in the media discourse perform axiological functions. Deonyms (words based on the names of politicians) are a productive lexical group in the language of modern media. The deonyms *путинизм, трампизм* (Russian), *putinism, trumpism* (English), *berlusconiser, clintoniser, sarkozyser*, and *poutiniser* (French), *merkeln, obamieren, putinisieren* (German), are deeply rooted in the lexicon of the media. It seems interesting to examine deonyms' axiological functions and their potential in the social values' promotion and translation in terms of the philosophy of journalism. In addition, the paper also explores the possibilities of deonyms from the point of view of their role in the processes of power sacralization and desacralization. We assume that the introduction and popularization of certain deonyms in the media discourse influence the formation of the public's attitude to power. Thus, the paper suggests studying the role of deonyms in terms of articulation and translation of value meanings, as well as in building relations between society and politics.

Key words: деонимы – media discourse – axiological function – value picture of the world

В современной философской науке традиционными стали такие разделы, как философия науки, философия религии, философия искусства и т.д. Учёные, разрабатывающие данные направления, стремятся к созданию фундаментальной философской базы для конкретных типов человеческой деятельности. В последнее время актуализировалось такое направление, как философия журналистики (ГУДМЕН 1989; МЕЙЕРС 2010; РОМАНО 2009; СИДОРОВ 2009). Так, К. Романо уже более четверти века читает в Йельском университете семинар «Философские проблемы журналистики», в рамках которого журналистика исследуется в свете философской эпистемологии, политической теории, этики и эстетики с использованием как философских, так и журналистских материалов и языков (РОМАНО 2009). Коллектив санкт-петербургских учёных под руководством В. Сидорова даже ввёл в научный обиход новую дисциплину – аксиологию журналистики, рассматривающую журналистику как источник и ретранслятор ценностей общества во всем их предметно-смысловом многообразии, а также собственно журналистику как социальную ценность, исследующую принципы и способы освоения журналистами социокультурных ценностей, эффективность и методы их репрезентации аудитории СМИ (СИДОРОВ 2009: 12). В российской научной школе философское осмысление журналистики стало уже традиционным, о чём говорят работы В. Быстрова (БЫСТРОВ 2016), А. Соколова (БЫСТРОВ – СОКОЛОВ 2017), В. Сидорова, С. Ильченко, К. Нигматуллиной (СИДОРОВ – ИЛЬЧЕНКО – НИГМАТУЛЛИНА 2009) и др.

Можно предположить, что все явления (в том числе языковые) в медиадискурсе выполняют аксиологические функции, что, например, на примере устойчивых сравнений в публицистических текстах, убедительно доказывает В. Марьинчик. Согласно мнению исследовательницы, аксиологическая структура является результатом взаимодействия социальной информации, заложенной в тексте, авторской интерпретации действительности и ценностной картины мира индивидуального адресата. Аксиологическая структура формируется посредством текстовых категорий. Аксиологичность и оценочность представляют собой тесно взаимодействующие, но самостоятельные функциональные семантико-стилистические категории (МАРЬЯНЧИК 2011: 28).

В настоящее время именно публицистика является главным создателем и транслятором норм и ценностей. Медиадискурс, с одной стороны, реагирует на эстетические, этические, аксиологические и другие изменения, а с другой стороны, сам их продуцирует.

Целью данного исследования является изучение роли деонимов в формировании ценностной картины мира и в построении отношений между обществом и политикой. Деонимы (слова, образованные от имён политиков и существующие главным образом в медиадискурсе) отражают отношение общества к политическим лидерам – не как к конкретным личностям, а как к феномену власти. Они являются языковым воплощением концепта власти и выражением отношения к ней (то есть аксиологическим явлением). Поэтому изучение деонимов в аспекте философии журналистики представляется интересным и актуальным. Материалом для исследования послужили тексты англоязычных и русскоязычных Интернет-СМИ.

Лексические единицы, образованные на базе фамилий политических деятелей, являются продуктивной группой в языке современных медиа. Деонимы *путинизм*, *трампизм* (русский язык), *putinism*, *trumpism* (английский), *berlusconiser*, *clintoniser*, *sarkozyser*, *и poutiniser* (французский), *merkeln*, *obamieren*, *putinisieren* (немецкий), прочно вошли в лексикон СМИ. Функционирование деонимов в разных языках имеет определённые отличия – так, если для немецкого и французского характерно образование глагольных деонимов, то русский язык очень редко прибегает к подобной слообразовательной модели, предпочитая деонимы-субстантивы.

Аксиологические функции деонимов проявляются в процессе сакрализации и десакрализации политикума. Внедрение и популяризация в медиадискурсе определённых деонимов влияет на модальность отношения общества к власти. Деонимы можно рассматривать как маркер данного отношения. В данном исследовании опираемся на работы Л. Андреевой (АНДРЕЕВА 2007), Д. Базановой и А. Гришаниной (БАЗАНОВА, ГРИШАНИНА 2015) и Л. Зубановой (ЗУБАНОВА 2008; 2009), изучающие в разных аспектах феномен политического лидерства и роль СМИ в его формировании. Так, Л. Зубанова характеризует медиапространство как актуальное поле лидерства, которое выступает сферой его презентации в культуре (ЗУБАНОВА 2008). Автор предлагает оригинальную типологию доминантных образов лидерства, площадкой формирования которых является медиадискурс (ЗУБАНОВА 2009).

Высказанные выше предположения можно проиллюстрировать на примере деонимов одного лексико-семантического типа – слов, имеющих значение «сторонник определённого политика».

Распространённой интернациональной словообразовательной моделью создания деонимов с такой семантикой являются лексемы с суффиксом *-ист*. Так, в публицистическом дискурсе английского и русского языков прочно закрепился неологизм *трампист*, образованный от фамилии президента США Дональда Трампа: *The Trumpist Gets Trumped* (Politico, 2018), *When Trumpist rhetoric crashes into European reality* (Financial Times, 2018), *Круз планирует серьёзно пополнить число своих сторонников за счёт «трампистов», ведь это по сути один и тот же избиратор* (Expert.ru, 2016), «*Никаких трампистов в моём доме!*» — именно так рассудили многие демократы, решив не только уехать из столицы на время инаугурации, но и не сдавать в наём на это время свои дома и квартиры, чтобы в них не могли остановиться прибывшие из других городов республиканцы (Lenta.ru», 2017), *Однако надо помнить, что трамписты агрессивно настроены по отношению к Китаю* (Аргументы недели, 2017). Как можно увидеть из примеров, коннотация деонима в английском и русском языках колеблется от нейтральной до негативной.

В русскоязычном сегменте СМИ лексемы с суффиксом *-ист* в значении «сторонник политика», как правило, имеют негативную семантическую окраску и употребляются с целью дискредитации. Так, номинация *путинист* (сторонник Владимира Путина) используется только в оппозиционных действующей власти материалах: *Пропомнил Украину: ярый путинист эмоционально отреагировал на снос его дельфинария в Крыму* (News RIA, 2018). В свою очередь, провластные СМИ именуют *навальнистами* сторонников оппозиционного российского политика Алексея Навального: *Навальнист задержан за нападение на журналиста* (Завтра.ru, 2018).

Таким образом, как только медиа использует для обозначения лиц, поддерживающих политического деятеля, деоним на *-ист*, это может расцениваться в качестве определённого аксиологического показателя. Медиа в этом случае утверждают и транслируют в ценностный смысл – данный политик и его избиратор рассматриваются в критическом ключе.

Обратим внимание на то, что в английском языке во время последней президентской кампании в США не появилось лексемы *клиントонист*. Возможно, мейнстримные медиа не ставили задачу дискредитации Хилари Клинтон и её сторонников. По таким же причинам, скорее всего, в немецких СМИ не употребляется деоним *меркелист* (последователь политики канцлера Германии Ангелы Меркель).

Аргументом в пользу высказанной гипотезы является единичное использование на фотохостинге «Pinterest» лексемы, образованной от фамилии нового президента Франции Эммануэля Макрона (*makronist*): *Parliamentary elections in France are won by «makronist»* (Pinterest, 2017). Данный интернет-сервис не является СМИ в традиционном смысле, его контент создаётся самими пользователями, что и объясняет использование деонима, транслирующего негативную оценку политика и его избирателей.

Вероятно, деонимы на *-ист* со значением «сторонник политического деятеля» вызывают стойкие ассоциации с лексемами *ленинист*, *сталинист*, *франкист*, *голлист* и др., которые относятся к последователям жёсткого идеологического курса, воплощённого сильным лидером (по классификации Л. Зубановой, лидером-вождём (ЗУБАНОВА 2009)). Поскольку любые формы диктатуры и авторитарного лидерства в XX веке были дискредитированы, то подобная участь постигла и данный тип деонимов. Деонимы с суффиксом *-ист* употребляются преимущественно тогда, когда медиа хочет дать негативную оценку политику и его адептам, сформировать в обществе позицию неприятия данного политического деятеля и его сторонников.

Нейтрально-положительный ценностный смысл в русском языке несёт деоним *путинец*: *Российский актер Дмитрий Певцов заявил о том, что является активным сторонником президента РФ Владимира Путина. Об этом он сказал в интервью еженедельнику. «Я абсолютно ярый путинец»* (Gordonua.com, 2016). Необходимо отметить, что в деонимических парах *сталинист – сталинец*, *ленинист – ленинец*, *путинист – путинец* чётко прослеживается разница в коннотациях. Первые члены пар имеют негативную дополнительную семантику, а вторые – позитивную.

Относительно новым деонимом, образованным на базе фамилии президента России, является лексема *запутинец* со значением «приверженец политики Путина»: *Запутинец Трамп может не признать итоги выборов в США* (Украина сегодня, 2016), *Выборы в Чехии: «запутинец» против «антипутинца»* (BFM.ru, 2018). *Запутинцами*, как можно увидеть в приведённых заголовках публицистических материалов, называют, как правило, иностранных политических деятелей, подозреваемых в симпатии к российскому лидеру. Употребление деонима имеет целью дискредитировать зарубежного политика, уличив его в пророссийских настроениях. Можно предположить, что лексема *запутинец* является калькой английского деонима *proPutinist*, которое использует, к примеру, в своей книге политический эксперт Д. Рогач (РОНАС 2016, 78).

Дискредитация (в данном случае лидера российской оппозиции Алексея

Навального) лежит в основе нового деонима *навальнёнок* (чаще употребляется во множественном числе – *навальнята*): *Почему все навальнята думают, что они особенные, (и почему это не так)* (Конт, 2017), *Как пугают «навальнят»*. Политически активные школьники и студенты попали под психологический пресс (Новая газета, 2017), *«Навальнята» подставили бизнесменов в Саратове* (Царьград, 2017). Поводом для появления лексемы стало участие в митингах российской оппозиции большого числа молодёжи, в том числе студентов и школьников. Деоним *навальнята* имеет пренебрежительный оттенок и намекает на инфантилизм, недостаточную сознательность избирателей Алексея Навального.

Неолексемы *запутинец* и *навальнята* первоначально появились в пространстве социальных сетей, видеохостинговых сервисов, платформ для ведения блогов (в первую очередь, имеются в виду YouTube и Живой Журнал). Однако, на данный момент эти деонимы уже закрепились в языке официальных СМИ, которые активно используют их с целью создания негативных образов политиков.

Говоря о роли деонимической лексики в процессах сакрализации и десакрализации власти, необходимо отметить, что исторически в России всегда была сильна идея священности власти как феномена. Поклонение вождю традиционно свойственно национальному менталитету, причём не важно, является данный конкретный лидер монархом или народным избранником. Словосочетания *верный ленинец*, *преданный ленинец*, *юный ленинец* и даже *истый ленинец* воспринимаются носителями русского языка как вполне естественные и не вызывают отторжения. Когда в российской провинции возникла газета «Юный путинец», то логика выбора названия заинтересовала только оппозиционные СМИ: *Чебоксарские школьники издали газету «Юный путинец»* (Lenta.ru, 2016). Создание положительного образа *путинца* при помощи образов харизматичного актёра или учеников младшей школы позволяет медиа моделировать избирательные симпатии.

Однако в настоящее время набирает обороты противоположная тенденция десакрализации власти, когда деонимы используются для того, чтобы снять с пьедестала вождей минувших эпох или дискредитировать современных политических деятелей. Главную роль в этом процессе играют медиа. СМИ умело манипулируют общественными настроениями, оперативно навешивая ярлыки *трамписта*, *путиниста*, *макрониста*, *навальниста* и, вследствие этого, заставляя сомневаться миллионы людей в правильности политического выбора. Если необходимо сделать политика смешным и непривлекательным в глазах общественности, то это легко сделать, назвав его

сторонников *навальнятами*. Оппозиционное движение теряет серьёзность, и вряд ли кто-либо захочет вступить в ряды *навальнят*. Аналогично ярлык *запутинца* является пугающим для зарубежных политиков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Деонимы являются продуктивной и популярной лексической группой современного медиадискурса. Данный тип лексем используется не столько для номинации новых явлений действительности, сколько для создания ценностных смыслов, выступая средством косвенной оценки. Функционирование деонимов отличается в разных языках, что объясняется разницей национальных менталитетов. При помощи деонимов медиа формируют общественное мнение, создают позитивный или, гораздо чаще, негативный образ политиков. Исследование аксиологических функций деонимов показало, что они играют важную роль в артикуляции и трансляции социальных ценностей, а также в выстраивании отношений между обществом и политикумом. Деонимы способны участвовать в процессах сакрализации и, особенно, десакрализации власти.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. АНДРЕЕВА, Л. А. (2007): *Сакрализация власти в истории христианской цивилизации. Латинский Запад и православный Восток: монография*. Москва: Ладомир.
2. БАЗАНОВА, Д. Д. – ГРИШАНИНА А. Н. (2015): Духовные лидеры на телевидении: новые стратегии взаимопонимания. Век информации. Журналистика XXI века: культура понимания: матер. семинара всероссийского форума с междунар. участием «Дни философии в Петербурге-2014». № 2(С2) / ред.-сост. И. Н. Блохин, С. Г. Корконосенко. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т; Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций, С. 178–185.
3. БЫСТРОВ, В. Ю. (2016): Философия и журналистика как дискурсивные практики: противопоставление и сближение. Вестник СПбГУ, Вып 4, С. 13–20.
4. БЫСТРОВ, В. Ю. – СОКОЛОВ, А. М. (2017): Философия и журналистика: концепт событийного. Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология, Т. 33, Вып. 3, С. 266–274.
5. ЗУБАНОВА, Л. Б. (2008): Средства массовой информации как арена ценностного обмена. Вестник Челябинского государственного университета, Вып. 9. Челябинск: ЧелГУ, №32 (133), С. 26–29.
6. ЗУБАНОВА, Л. Б. (2009): Интеллектуальное лидерство от пророка к эксперту. Вестник Челябинского государственного университета, Вып. 13. Челябинск: ЧелГУ, №29 (167), С. 51–54.
7. МАРЬЯНЧИК, В. А. (2011): *Медиа-политический текст: сценарии, нормы, стереотипы: монография*. Архангельск: Поморский ун-т.

8. СИДОРОВ, В. А.– ИЛЬЧЕНКО, С. С. – НИГМАТУЛЛИНА, К. Р. (2009): *Аксиология журналистики: Опыт становления новой дисциплины* / под ред. В. А. Сидорова. СПб.: СПбГУ.
9. GOODMAN, K. (1989): Journalism and Philosophy. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 63(1), pp 35–40.
10. MEYERS, C. (2010): *Journalism Ethics: A Philosophical Approach* [online] [cit. 10.02.2018] Dostupné z: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195370805.001.0001/acprof-9780195370805-chapter-1>.
11. ROHAC, D. (2016): *Towards an Imperfect Union*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishing Group.
12. ROMANO, C. (2009): *We Need 'Philosophy of Journalism'* [online] [cit. 10.02.2018]. Dostupné z: <https://www.chronicle.com/article/We-Need-Philosophy-of/49119>.

ADDRESS & ©

Mgr. Elena TOMÁŠKOVÁ
Katedra cizích jazyků
Ústav podnikové strategie
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
tomaskova@mail.vstecb.cz

ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ В МЕДИАДИСКУРСЕ: ТЕМА ХАРАССМЕНТА

Reflections on New Social Reality in Media Discourse: Topic of Harassment

Jan GREGOR – Elena TOMÁŠKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается группа лексем, появившихся в российском медиадискурсе в связи с проблематикой харассмента, которая стала популярной после скандальных событий 2017 года в США. В 2017–2018 годах тема сексуальных преследований и гендерного неравенства актуализировалась и в русскоязычных СМИ. В группу входят как слова, употреблявшиеся в русском языке ранее, но в определенной узкой сфере (слово *харассмент* относилось к юридическим терминам и не было известно широкой аудитории), так и лексические новообразования, появившиеся в качестве реакции языка на новые реалии. К таким неологизмам относятся лексемы *Вайнштейнгейт, домогант, митушка, митушиный*. Обращается внимание на то, что большинство новых лексем является словами-гибридами, созданными с установкой на языковую игру. На основе анализа делается вывод о том, что данная лексическая группа относится к эмоционально-оценочной лексике и имеет негативную экспрессию. Эмоциональная окрашенность может создаваться средствами деривации, а также обуславливаться номинативными свойствами слова. Негативная экспрессия слов исследуемой лексической группы говорит о преобладающей в российском медиадискурсе в настоящее время тенденции отрицательного оценивания проблематики харассмента и движения Me Too. Высказывается предположение о том, что широкая дискуссия на тему харассмента свидетельствует об изменениях в российском общественном сознании.

Ключевые слова: неологизм – медиадискурс – эмоционально-оценочная лексика – харассмент

ABSTRACT: The paper deals with a group of lexemes that appeared in the Russian media discourse in connection with the topic of harassment, which became popular after the scandalous events of 2017 in the USA. In 2017–2018, the topic of sexual harassment and gender inequality was also updated in Russian-language media. The group includes words that were used in Russian before, but in a certain narrow sphere (the word *harassment* in Russian referred to legal terms and was not known to a broader public), as well as lexical neologisms that appeared as a reaction to new realities. Such neologisms include lexemes *Вайнштейнгейт, домогант, митушка, митушиный*. Attention is paid to the fact that most new lexemes are the hybrid words created within the installation of a language game. On the basis of the analysis, the conclusion is drawn that this lexical group belongs to the emotional-evaluative vocabulary and has a negative connotation. Emotional coloring of the words can be created by derivation means, and also be conditioned by the word's nominative properties. Negative connotation of the lexical group indicates a trend of negative evaluation of the issue of harassment and the Me Too movement, which prevails in the Russian media discourse. It is suggested that a broad discussion on the topic of harassment indicates changes in the Russian public consciousness.

Key words: neologism – media discourse – emotional and evaluative vocabulary – harassment

Язык чутко реагирует на изменения социальной и культурной реальности. Новые явления, процессы и ситуации вызывают к жизни массивы лингвистических инноваций. Для того чтобы более адекватно отразить, воспроизвести и закрепить новые идеи и понятия, язык вообще и лексика в особенности вынуждены перестраиваться, дифференцироваться, порождать новые единицы (ТУГУЗ 2013). Первой площадкой появления новой лексики зачастую выступает медиадискурс, что вполне объяснимо, поскольку именно публицистика освещает новые феномены, способствует их языковому воплощению. В этой связи А. Бушев отмечает, что при анализе актуальных текстов медиадискурса должно понимать, что дискурс есть языковое выражение определённой общественной практики, упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит идеологически и исторически обусловленная ментальность. Медиарепрезентации представляют собой отражение, реконструкцию, миф, творимый в СМИ. При этом СМИ представляют собой универсальный агент коммуникации, дают социально-преобразующую репрезентацию реальности (БУШЕВ 2016: 19).

А. Шишикина, анализируя активные процессы современного словопроизводства, отмечает, что неологический бум последних десятилетий находит яркое отражение в публицистике, в языке СМИ, литературной критике, которые особенно быстро реагируют на изменения в общественной жизни и языке; исследование многочисленных лексических новообразований в современных СМИ представляется весьма перспективным, так как именно масс-медиа активно влияют на формирование общественного сознания и эстетический вкус носителей языка и стремятся к языковой игре и словотворчеству (ШИШИКИНА 2010: 302).

Термин «неологизм» вслед за Л. Шалиной мы понимаем как новое слово по форме и/или по содержанию, которое возникает в определенный период развития языка, получает распространение, признается языковой нормой и воспринимается в данный период как новое большинством носителей языка (ШАЛИНА 2007: 76).

Л. Касьянова считает образование лексических инноваций и их активное функционирование в неологическом пространстве русского языка одним из способов ментального освоения и отражения действительности. Новые единицы интенсивно пополняют язык, свидетельствуя о динамичном характере его развития и неологизации важнейших звеньев языковой системы. Неологизация представляет собой комплексный когнитивно-дискурсивный процесс, отражающий общее поступательное движение языка, направленный на обновление его лексико-фразеологической системы

в соответствии с преобразованиями языкового сознания народа, изменениями его ценностных ориентиров в связи с возникающими когнитивно-прагматическими потребностями речемышления. Языковые факторы неологизации связаны с внутренней мотивацией процесса вербализации продуктов познания, а также с факторами когнитивно-коммуникативного и дискурсивно-прагматического характера, которые обуславливают рождение лексико-фразеологических инноваций разными проявлениями интеллектуальной и эмотивно-оценочной активности носителей языка (КАСЬЯНОВА 2013: 185).

По мнению Л. Пасечной и Т. Поповой, все перемены, сознаваемые обществом, требуют и получают соответствующее словарное оформление в виде названий (номинаций). Таков основной мотив создания новой лексики. Устойчивость или, напротив, недолговечность этих слов различна, но в момент их появления и использования обществом они в той или иной степени отражают факты перемен, отмечаемых индивидуальным и коллективным сознанием» (ПАСЕЧНАЯ – ПОПОВА 2005: 167).

Цель данной статьи заключается в исследовании новой лексики, связанной с темой харассмента, который представляет собой относительно новое для российского общества явление (безусловно, сексуальные домогательства присутствовали и раньше, но они не были предметом широкого общественного обсуждения в российском медиадискурсе). Материалом для анализа послужили тексты русскоязычных Интернет-СМИ.

Домогательство как отражение нарушения гендерной паритетности стало новым явлением в общественном сознании, актуализировавшимся в 2017-2018 годах. Эта тема начала активно обсуждаться, в первую очередь, в США (после скандала с Харви Вайнштейном в Голливуде), затем проблемы гендерного неравенства и сексуальной агрессии стали одними из самых популярных в европейских и российских СМИ. Вместе с новой проблематикой в российском медиадискурсе прочно закрепился англизм *харассмент* (*harassment*). Его нельзя назвать абсолютно новым, так как слово представлено во многих академических словарях русского языка. Однако, лексема *харассмент*, во-первых, относилась к юридическим терминам, то есть имела узкую сферу употребления, а, во-вторых, прилагалась только к реалиям США. Так, Большой юридический словарь даёт следующее определение: «харассмент – в праве США преступление, нарушающее неприкосновенность частной жизни лица преследованием (телефонными звонками, письмами, слежкой и пр.), назойливым приставанием,

домогательством. Совершается обычно с сексуальными мотивами» (БОЛЬШОЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ 2003). В социологическом исследовании А. Стучевской «Харассмент и российские женщины», вышедшем в 2008 году, акцентируется, что слово «харассмент» употребляется с большой долей иронии, в том числе и значительной частью нашей либеральной публики, которая склонна видеть в нем и в понятии, им обозначенном, выдумки закомплексованных американских феминисток (СТУЧЕВСКАЯ 2008: 43).

В 2017 году в связи с событиями в Голливуде благодаря СМИ термин *харассмент* стал настолько популярным в русском языке, что экспертный совет при Центре творческого развития русского языка (г. Москва), в который входят известные писатели, филологи, педагоги, журналисты, культурологи и философы, включил его в список десяти главных слов 2017 года. Один из экспертов доктор филологических наук, профессор кафедры русского и общего языкознания Института Пушкина Наталья Боженкова аргументировала выбор десяти популярных слов следующим образом: «Новые единицы, которые пришли в язык, они связаны с тем, что появились новые реалии. Поэтому нравится нам или не нравится, мы вынуждены принимать эти новые единицы. Потому что есть новые реалии» (НЕ ХАЙПОМ ЕДИНЫМ: КАК НОВЫЕ СЛОВА МЕНЯЮТ РУССКИЙ ЯЗЫК 2018).

Новая реальность активизировала употребление термина *харассмент*. СМИ за 2018 год пестрят заголовками: *Харассмент и молодость мира* (новая газета, 2017); *«Нам харассмент не понять»: Тина Канделаки высказалась о равноправии женщин* (Космополитан, 2018); *Харассмент-гейт: Скандал с обвинениями в домогательствах прокатился по всему миру* (РБК, 2108); *Харассмент федерального значения* (Радио Свобода, 2018); *Новый харассмент Слуцкого: в Думе появилась партия эффектных девушек* (Московский комсомолец, 2018), *Распознать и обезвредить: Моббинг, буллинг и харассмент* (The Devochki, 2016).

Необходимо отметить, что на данный момент лексема *харассмент* находится в процессе освоения русским языком, о чём свидетельствует её двоякое написание – иногда ошибочно удваивают не *c*, а *p* (*харрасмент*): *Что такое харрасмент?* (Вокруг света, 2018); *Харрасмент, или «Изображая жертву»* (Мир24ТВ, 2018). Радиостанция «Голос Америки» даже вынуждена была создать видеоролик с пояснением специалиста о правописании термина: *Харрасмент или харассмент?* (Голос Америки, 2017).

Ещё одним словом, появившимся в медиадискурсе в связи с данной тематикой, стал неологизм *Вайнштейнгейт* (образованы по аналогии с *Уотергейт*), который имеет значение «скандал с Харви Вайнштейном»: *Вайнштейн-гейт: рассказы женщин о домогательствах стали всемирной акцией* (НТВ, 2017); *Вайнштейн-гейт и «Письмо Денёв»* (Medium, 2018); *«Вайнштейнгейт» разрастается: падчерица Вуди Аллена вспомнила в телевизионном эфире о его приставаниях* (Московский комсомолец, 2018). Обратим внимание на разнобой в написании (через дефис или слитно), который говорит о том, что лексема является новообразованием (*Уотергейт* никому не приходит в голову писать через дефис, поскольку слово прочно вошло в русский язык).

Связана с темой харассмента и лексема «домогант», которую эксперты Центра творческого развития русского языка назвали главным новым словом года. Слово образовано от суффиксальным способом от глагола *домогаться* и обозначает персону, которая занимается харассментом или домогается. При образовании использован суффикс латинского причастия настоящего времени, имеющий словообразовательное значение действующего лица. Лексема *домогант* представляет собой «внутренний макаронизм», слово-гибрид (сочетание корня из русского языка и латинского суффикса). Такой контраст порождает определённый комический эффект. Следует отметить, что для языка СМИ в целом характерны новообразования, созданные с установкой на языковую игру, которая часто находит воплощение в пародировании термина (РУДЕНКО 2011: 590).

Ещё одним новым словом-гибридом, возникшим на волне интереса к теме харассмента, является неологизм *митушка*. Слово образовано от англоязычного хештега Me Too (или #MeToo), который обрёл популярность в социальных сетях в 2017 году в результате скандала с Харви Вайнштейном. Хештег призывал женщин делиться своим печальным опытом, цель его распространения заключалась в осуждении практики сексуального домогательства.

Как уже было замечено выше, *митушка* представляет собой слово-гибрид: английский корень и русский суффикс. Е. Земская указывает на то, что, рассматривая процесс заимствования, необходимо учитывать еще один важный аспект этого явления – включение иноязычных элементов в грамматическую систему русского языка. Словообразование приобретает новые функции – способствует включению иноязычных элементов в русский язык (ЗЕМСКАЯ 2004: 248). При словообразовании использована деривационная модель с суффиксом *-ишк*. Согласно словарю Т. Ефремовой, данный суффикс является «словообразовательной единицей, выделяющейся в имени

существительном названии лица, которое характеризуется признаком, заключенным в словосочетании с образующим именем существительным в роли определения» (ЕФРЕМОВА 2000): особа, участвующая в движении *Ме Тoo – митушка*. Важно отметить, что суффикс образует стилистически сниженные единицы.

Рассмотрим примеры словоупотребления неологизма в российских и украинских СМИ: *На днях гражданское общество в стране-правопреемнице русского языка повелось на дебют отечественных жертв харассмента. Еще вчера их западных сестер обзывали «митушками»: и я! и я! – как за партой тянувших руку, прыгающих в толчее себе подобных, только б ее заметили* (Стенгазета, 2018); *Дойдет и харрасментомания до полного предела: на днях обвинили Буша-старшего, по словам «митушки»-обвинительницы и по простым арифметическим вычислениям, тот встал на скользкую дорожку Вайнштейна будучи за 80* (Московский комсомолец, 2018); *«Урожай» в четыре тысячи «жесуистов» и «митушек» за двое суток для церкви, которая позиционирует себя как «самая большая церковь в Украине», неубедительный* (Деловая столица, 2018). Можно сделать вывод о том, что лексема является иронической, содержит отрицательную оценку.

Кроме существительного *митушка*, появилось также родственное прилагательное *митушный*: *Очевидно, впрочем, что митушное движение в России имеет все признаки карго-культа, то есть механического перенесения на нашу почву формы некоего явления без всякой связи с его содержанием. Даже на первый взгляд – борьба с «харассментом» в мировом шоу-бизнесе интересна женщинам и как способ напомнить о себе, и как рычаг для перераспределения денежных потоков. В то же время российские митушки вовсе не призывают, скажем, заменить Слуцкого женшиной* (Деловая столица, 2018).

Анализ примеров словоупотребления в медиадискурсе указывает на то, что неологизмы *митушка* и *митушный* имеют сниженную стилистическую окраску, содержат оттенок пренебрежительности, уничижительности. Важно добавить также, что лексемы *митушка* и *митушный* ассоциируются с русским глаголом *метаться* – беспокойно двигаться, бросаться из стороны в сторону (ЕФРЕМОВА 2000), содержащим отрицательные коннотации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование группы лексем, актуализировавшихся, как в случае с термином хаарассмент, употреблявшимся преимущественно в юридической сфере, или возникших (слова *Вайнштейнгейт*, *домогант*, *митушка*, *митушиный*) в связи со скандальными событиями в Голливуде, показало, что в российском медиадискурсе данная лексическая группа относится, как правило, к эмоционально-оценочной лексике. Эмоциональная окрашенность слов может быть обусловлена особенностями деривации – её могут создавать суффиксы (*домогант*, *митушка*). Она может быть связана также с номинативными свойствами слова (хаарассмент в течение долгого времени считался правонарушением, зафиксированным исключительно в праве США, о чём свидетельствует определение термина в юридических словарях). В любом случае, на данный момент, за редким исключением, преобладающей тенденцией в российских СМИ является отношение к теме хаарассмента как к искусственно раздуваемой сенсации, а к участникам движения Me Too – как к скандальным особам, целью которых является дешёвая популярность и дополнительный пиар. Однако интерес к данной теме говорит о постепенных изменениях в российском обществе, движении от патриархальных канонов и установок к либеральным ценностям и правилам.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. БОЛЬШОЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ / А. Я. Сухарев, В. Е. Крутских, А. Я. Сухарева (2003). Москва: Инфра-М. [online] [cit. 18.04.2018]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/19226>.
2. БУШЕВ, А. Б. (2016): Дискурс феминизма в кросс-культурном аспекте *Лингвокультурология*, 10, с. 16–26.
3. ЕФРЕМОВА, Т. Ф. (2000): *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык.
4. ЗЕМСКАЯ, Е. А. (2004): *Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь*. Москва: Языки славянской культуры.
5. КАСЬЯНОВА, Л. Ю. (2013): *Лексико-фразеологические инновации в неологическом пространстве русского языка. Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. тр. По итогам III Междунар. науч. конф.* (Белгород, 19-21 марта 2013 года) / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», с. 185–189.
6. НЕ ХАЙПОМ ЕДИНЫМ: КАК НОВЫЕ СЛОВА МЕНЯЮТ РУССКИЙ ЯЗЫК (2018): *РИА Новости*. 6 января 2018 [online] [cit. 18.04.2018]. Режим доступа: <https://ria.ru/society/20180106/1512196265.html>.
7. ПАСЕЧНАЯ, Л. А. – ПОПОВА, Т. В. (2005): К проблеме дефиниции нового слова в современной лингвистике. *Вестник ОГУ*, 11, с. 167–171.

8. РУДЕНКО, О. Ю. (2011): Неологизмы и новообразования как показатели активности иноязычности в современном русском языке. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 6(2), с. 589–592.
9. СТУЧЕВСКАЯ, О. (2008): Харассмент и российские женщины. *Вестник общественного мнения*, 4 (96), с. 43–49.
10. ТУГУЗ, Э. А. (2013): Языковая изменчивость как основа возникновения неологизмов. *Jazyk a kultúra*, číslo 15/2013 [online] [cit. 28.04.2018]. Режим доступа: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo15.html>.
11. ШАЛИНА, Л. В. (2007): К вопросу о сущности неологизма в современной лингвистике. *Известия ПГПУ. Гуманитарные науки*, 4(8), с. 73–77.
12. ШИШИКИНА, А. А. (2010): Префиксальные новообразования нестандартной словообразовательной структуры в российских СМИ. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание*, 1(11), с. 66–72.

ADDRESS & ©

PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.
Mgr. Elena TOMÁŠKOVÁ
Katedra cizích jazyků
Ústav podnikové strategie
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
gregor.jan@mail.vstecb.cz
tomaszova@mail.vstecb.cz

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК МАРКЕР НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ

Phraseological Units of Journalistic Discourse as Sign of National and Cultural Identity

Jana TALÍŘOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются фразеологические единицы политического медиадискурса в аспекте отражения национально-культурной специфики. В качестве объекта исследования выбраны фразеологизмы публицистического дискурса английского и русского языков, имеющие схожую семантику: *to make/grab the headlines* и *попасть на (первые) страницы газет*. Проведенный анализ показал, что английская идиома предполагает активную позицию субъекта и имеет преимущественно положительные коннотации, а русский фразеологизм *попасть на (первые) страницы газет* предполагает пассивную позицию субъекта и часто употребляется с целью дискредитации. На основании этого делается вывод о национально-культурной специфике отношения «субъект – медиа». Английская идиома отражает концепцию современного западного мира, согласно которой пабликити (известность, популярность), создаваемая СМИ, является залогом успешности. Русский фразеологизм базируется на давней православной традиции осуждения мирской славы и гордыни. В статье высказывается предположение о том, что в связи с изменениями современного российского общества под влиянием западного возможно появление кальки английского фразеологизма.

Ключевые слова: фразеологизм – публицистический дискурс – национально-культурная специфика – языковая картина мира

ABSTRACT: The paper deals with the phraseological units of the political media discourse in terms of reflecting the national and cultural specifics. As the subject of the study, the phraseological units of English and Russian journalistic discourse with similar semantics that grab the headlines and fill the front pages of the newspapers are chosen. The analysis showed that an English idiom assumes an active position of the subject and has predominantly positive connotation, and a Russian idiom on the front pages of the newspapers assumes a passive position of the subject and is often used for discrediting. On that basis, a conclusion regarding the national-cultural specifics of the relationship «subject – media» is drawn. English idioms reflect the concept of the modern Western world, according to which publicity (popularity) created by the media is the key to success. Russian phraseology is based on the long-established Orthodox tradition of condemning worldly glory and pride. The paper suggests that in connection with the changes in modern Russian society under the influence of the West, the calques of English phraseology can be found in the Russian journalistic discourse.

Key words: phraseology – media discourse – national and cultural specificity – language picture of the world

Контрастивные или сопоставительные исследования фразеологии являются одним из наиболее актуальных и популярных направлений в современной лингвистике. Это связано, прежде всего, с интересом к изучению национальной специфики фразеологических систем, с возможностью выявления на основании анализа и сравнения фразеологических фондов различных языков особенностей менталитета, традиций и культуры народа в целом. Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических систем разных языков даёт возможность провести параллели и выявить национально-культурные особенности.

Продуктивность сопоставительных исследований фразеологии, позволяющих осознать универсальность структурно-семантических моделей фразеологизмов и в то же время выяснить их национальную специфику в каждом из сопоставляемых языков, обосновывается в работах В. Мокиенко (МОКИЕНКО 1982), Н. Венжинович (ВЕНЖИНОВИЧ 2013), Л. Зиминой (ЗИМИНА 2009), А. Перельцвайга (PERELTSVAIG 2004), Ю. Солодуба (СОЛОДУБ 1990), В. Телия (ТЕЛИЯ 1996) и других учёных. Л. Зимина связывает рост интереса к сопоставительным и контрастивным исследованиям с расширением международных контактов в самых разных сферах деятельности и необходимостью эффективно решать проблемы, неизбежно возникающие в процессе общения и взаимодействия людей, принадлежащих к разным лингвокультурным общностям (ЗИМИНА 2009: 176).

По мнению Ю. Солодуба, основу семантики фразеологических единиц составляет фразеологический образ, который сохраняет национальную специфику фразеологизма, поскольку опирается на реалии, известные только одному народу, представителям одной нации (СОЛОДУБ 1990: 58). А. Перельцвайг говорит о том, что язык выступает в качестве зеркала национальной культуры, её хранителя: языковые единицы фиксируют содержание, которое в той или иной мере восходит к условиям жизни народа – носителя языка (PERELTSVAIG 2004: 24–26). В. Телия полагает, что таким «зеркалом» является фразеологический состав языка. В нём лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание, именно фразеологизмы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуаций (ТЕЛИЯ 1996: 116). В связи с этим В. Шакlein называет как одну из важнейших задач современной лингвистики изучение языковых картин мира с целью определения факторов, которые обуславливают их специфику, причины расхождений в языковых картинах мира (ШАКЛЕИН 2012: 31).

Материалом для данного исследования послужили тексты англоязычных и русскоязычных Интернет-СМИ. В процессе исследования использовались описательный метод для изучения функционирования фразеологизмов и их характеристики, а также методы лексического, компонентного и контрастивного анализа. Помимо этого, использовались элементы лингвокультурологического и когнитивного подходов. Как указывает Е. Чикина, в современной лингвистике лингвокультурологический подход неотделим от когнитивно-интерпретационной парадигмы исследования. Национально-культурное своеобразие фразеологии в рамках такого комплексного подхода более полно раскрывает особенности функционирования языкового мышления, особенности образной картины мира (ЧИКИНА 2004).

Фраземика любого естественного языка, как отмечает Л. Золотых, отражает определенный способ восприятия и концептуализации того или иного фрагмента действительности, в результате которого происходит вербализация концептов. Конкретный характер системных отношений концептов требует исследования, но общий принцип системности распространяется на национальную концептосферу, поскольку само мышление предполагает категоризацию предметов мысли, а категоризация предполагает упорядочение ее объектов. Концептосфера как область мыслительных образов, включающая в себя семантическое пространство языка, получает выражение с помощью языковых средств. Смысловое содержание концептов наиболее полно отражается во фраземах. Осуществляется оно в процессе косвенно-производного кодирования в них этнокультуроносных смыслов (ЗОЛОТЫХ 2013: 59–60). Фразеологическая система способна выступать основным средством представления ценностно-смысловых отношений как основы лингвокультуры – универсальной системы ценностей с точки зрения межнациональной логики познания и уникальной с точки зрения дискурсивного пространства определённого языка (ЗОЛОТЫХ 2013: 71).

В качестве объекта анализа были выбраны фразеологизмы публицистического дискурса схожей семантики: *to make/grab the headlines* (в английском языке) и *попасть на (первые) страницы газет* (в русском языке).

Английская идиома имеет значение «*to be featured on the headlines of news articles, as due to being particularly important, popular, fashionable, etc.*» и является чрезвычайно популярной в англоязычных СМИ. Она может употребляться по отношению к политикам: *Why Vladimir Putin is making headlines* (The Economic Times, 2015), *Boris makes headlines – but these overlooked ministers truly endanger the Tories* (New Statesman, 2017), *Donald Trump Jr and his habit for making headlines* (BBC News, 2017); обычным

людям: *Victims of Isis: non-western journalists who don't make the headlines* (The Guardian, 2014), *14-year-old Conner Byrne makes headlines with debut for Irish League side – and he's handy at Gaelic football too* (The Irish News, 2017); странам: *Ireland makes headlines in Norway when a white-tailed eagle is killed here* (The Journal, 2017); событиям и явлениям: *Making headlines: the Sun newspaper and the Kids Company scandal hit the stage* (New Statesman, 2017), *When Fake News Stories Make Real News Headlines* (ABC News, 2016); предметам: *Toutiao, a Chinese news app that's making headlines* (The Economist, 2017).

Фразеологизм с аналогичным значением есть и в русском языке. Однако идиома *попасть на (первые) страницы газет* встречается реже, чем её английский аналог. Расширенный поиск в поисковых системах дал следующие примеры употребления идиомы: *Вновь попал на первые страницы газет* Оленцевич благодаря громкому делу, связанному с лишением Степана Бандеры и Романа Шухевича звания Герой Украины (Комсомольская правда. Украина, 2016), *Фотографии российских бронеавтомобилей «Тигр» недавно попали на первые страницы всех авторитетных мировых изданий*. *Внедорожники привлекли внимание прессы в связи с политическими событиями на Украине* (Газета.ру, 2014), *Сальма Хайек поразила платьем с откровенным вырезом и тут же попала на первые страницы газет* (Единственная, 2015), *Крах в Исландии попал на первые страницы газет* (Новая газета, 2015), *В 2004 году, когда г-жа Тимошенко вместе с Виктором Ющенко отважно протестовала против сфальсифицированных выборов на площади Независимости в Киеве, ее прическа попала на первые страницы газет* (Иносми.ру, 2009). При этом необходимо отметить, что последние три примера являются переводом англоязычных заголовков, т. е. использование фразеологизма обусловлено его употреблением в оригинальном тексту. Кроме того, в русскоязычных Интернет-СМИ не обнаружено использование данного фразеологизма по отношению к главным лицам политического истеблишмента.

На основании анализа примеров можно сделать вывод о том, что в английском языке идиома *to make/grab the headlines* имеет преимущественно положительные коннотации, а фразеологизм *попасть на (первые) страницы газет* часто употребляется с целью дискредитации (как в случае с прической Юлии Тимошенко).

Семантика глаголов, входящих в английский и русский фразеологизмы, также существенно отличается.

В английском языке глагол *to make* широко используется при образовании устойчивых выражений. Электронный словарь «The Free Dictionary.com – Farlex» даёт более ста идиом с данным глаголом (THE FREE DICTIONARY.COM – FARLEX). Английский язык допускает, что можно *to make love* и *to make war*, *to make money* и *to make merry*, можно даже *to make yourself*.

В русском языке идиом с глаголом *делать* на порядок меньше – около десяти: *делать большие глаза*, *делать было нечего*, *делать из мухи слона*, *делать кислую мину*, *делать крюк*, *делать поворот на сто восемьдесят градусов*, *делать предложение*, *делать ставку*, *делать ход конем*, *делать хорошую мину при плохой игре*, *делать честь* (СЛОВАРЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ).

Фразеологизмы с глаголом *to grab* в английском языке не столь многочисленны, как с глаголом *to make*. В словаре «The Free Dictionary.com – Farlex» их насчитывается семнадцать единиц (наиболее употребительные: *grab (one) by the throat*, *grab a chair*, *grab and go*, *grab attention*, *grab away*, *grab bag*, *grab some bench*, *how does...grab you?*) (THE FREE DICTIONARY.COM – FARLEX). Словари русских фразеологизмов не содержат устойчивых выражений с глаголом *захватывать*.

Русские идиомы с глаголом *попасть* в значении «оказаться, очутиться в каком-нибудь месте, положении, обстоятельствах» немногочисленны: *попасть впросак*, *попасть на первые страницы газет*, *попасть в историю*, *попасть в лапы*, *попасть как кур во щи*, *попасть в переплёт* (СЛОВАРЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ). Большинство из них имеет негативную семантику – «попасть в неприятную ситуацию».

Как показал анализ, фразеологизмы *to make/grab the headlines* и *попасть на (первые) страницы газет* имеют принципиальное семантическое отличие.

Английская идиома предполагает более активную позицию субъекта – он проявляет деятельность, поступает определённым образом, вследствие чего занимает место в заголовках СМИ. При этом фразеологизм имеет преимущественно позитивные коннотации – завоевать внимание прессы, стать медийной персоной почётно, престижно и модно.

Русский фразеологизм построен иначе: субъект пассивен, он оказывается на страницах газет не по своей воле, то есть субъектность уступает место объектности. Семантика фразеологизма скорее негативная: *попасть на (первые) страницы газет* – это очутиться в эпицентре скандала, повести себя нескромно.

Фразеологизмы, как известно, являются проявлением разных национально-культурных традиций, языковых картин мира. Английская идиома отражает базовую концепцию современного западного мира, согласно которой паблисити (известность, популярность), создаваемая СМИ, является залогом успешности. Паблисити не появляется сама, её необходимо делать, завоёывать, проявляя активность и даже напористость. В системе отношений «субъект – медиа» субъект захватывает, перестраивает со своими целями информационное пространство.

Русский фразеологизм, в свою очередь, отражает совсем иную концепцию, безусловно, свойственную советской ментальности, но уходящую корнями в гораздо более давнее прошлое со свойственными ему православной традицией, патриархальностью, общинностью, приматом коллективного над индивидуальным и т.д. Согласно данной концепции человек, ищущий мирской славы, пытающийся продвинуть себя, подвергался общественному осуждению, даже остракизму, поскольку гордыня являлась одним из главных грехов. Западному паблисити противопоставлялась сознательная безликость, деперсонифицированность русского, а в дальнейшем советского, общества. В диаде «субъект – медиа» первый становится жертвой публичности, попадая в эту сферу как в нечто неприятное и постыдное. Неслучайно идиома *попасть на (первые) страницы газет* стоит рядом с фразеологизмами *попасть в историю, попасть как кур во щи и попасть в переплёт*.

В связи с изменениями, произошедшими в российском обществе в последние десятилетия, активизацией тенденций глобализации и вестернизации, вполне вероятно возникновение в русском языке кальки английского фразеологизма, то есть появления идиомы *делать заголовки*. Для этого есть все предпосылки, поскольку идеи о необходимости и полезности пиара, паблисити, медийной раскрутки завоевали прочные позиции в современном российском социуме.

В качестве примера подобных фразеологизмов, являющихся кальками и появившихся под влиянием изменяющихся социально-культурных реалий, можно привести идиому *делать деньги* (фразеологизм, который устойчиво закрепился в публицистическом стиле, хотя ещё не обрёл фиксацию в словарях). Традиционно в русском языке деньги можно было *зарабатывать* (нейтральное) или *заколачивать, зашибать, добывать* (жаргонизмы). Коммерциализация и другие, социально-экономические трансформации российской действительности, обусловленные западным влиянием, создали условия для заимствования выражения *to make money*.

То же самое наблюдается в настоящее время и с американским фразеологизмом *to make your day*, имеющим значение «to make you very happy». Калька *сделать мой день* пока ещё является просторечием, но широко используется и воспринимается в русском языке как совершенно приемлемое выражение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование отдельных фразеологических единиц выявляет национально-культурную коннотацию анализируемого понятия, а анализ совокупности подобных фразеологизмов позволяет воссоздать картину исследуемого концепта во фразеологической картине мира определённого языка. Сопоставительные исследования фразеологизмов в публицистике позволяют показать специфику фразеологических и – шире – языковых картин мира. В нашем случае анализ английского и русского фразеологизмов публицистического дискурса со схожей семантикой («стать тем, о ком или о чём пишут в СМИ») выявил существенные исторически сложившиеся расхождения в системе отношений «субъект – медиа». Однако анализ аналогичных фразеологических единиц позволяет предположить, что существуют предпосылки для нивелирования этих расхождений, сближении языковых картин мира. Таким образом, имеются все основания считать, что в ближайшем будущем фразеологизм *делать заголовки* появится и в русском языке.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. ВЕНЖИНОВИЧ, Н. Ф. (2013): Лингвокультурологический вектор когнитивной фразеологии. *Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. тр. по итогам III Междунар. науч. конф. (Белгород, 19-21 марта 2013 года) / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко*. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». С. 43–46.
2. ЗИМИНА, Л. И. (2009): Контрастивный анализ и исследование национальной специфики фразеологической семантики. *Ярославский педагогический вестник. Серия Языкоzнание*, 1. С. 175–179.
3. ЗОЛОТЫХ, Л. Г. (2013) ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ фразеологической семантики и семиотических средств культуры. *Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. науч. тр. по итогам III Междунар. науч. конф. (Белгород, 19-21 марта 2013 года) / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко*. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». С. 70–75.
4. МОКИЕНКО, В. М. (1982): О тематико-идеографической классификации фразеологизмов. *Словари и лингвострановедение / Под ред. Е.М. Верещагина*. Москва: Русский язык. С. 108–121.
5. СЛОВАРЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ [online] [cit. 13.03.2018]. Режим доступа: <http://frazbook.ru/frazeologizmy/>.

6. СОЛОДУБ, Ю. П. (1990): Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования. *Филологические науки*, 6, С. 55–65.
7. ТЕЛИЯ, В. Н. (1996): *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры».
8. ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ОЖЕГОВА С. И. [online] [cit. 18.03.2018]. Режим доступа: <http://ozhegov.textologia.ru>.
9. ЧИКИНА, Е. Е. (2004): Выявление национально-культурной специфики фразеологизмов: современные подходы. *Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET»*, 3, 2004. [online] [cit. 30.03.2018]. Режим доступа: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/127/>.
10. ШАКЛЕИН, В. М. (2012): *Лингвокультурология: традиции и инновации*. Москва: Флинта.
11. PERELTSVAIG, A. (2004): Negative polarity items in Russian and the «Bagel problem». *Negation in Slavic / eds. A. Przepiórkowski, S. Brown*. Bloomington: Slavica Publishers, pp. 244–267.
12. THE FREE DICTIONARY.COM – FARLEX [online] [cit. 02.04.2018]. Режим доступа: <https://idioms.thefreedictionary.com/>.

ADDRESS & ©

Mgr. Jana TALÍŘOVÁ
 Mgr. Elena TOMÁŠKOVÁ
 Katedra cizích jazyků
 Ústav podnikové strategie
 Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
 Okružní 10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
23216@mail.vstecb.cz
tomaskova@mail.vstecb.cz

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В РАБОТАХ СЛОВЕНСКОГО ФИЛОСОФА СЛАВОЯ ЖИЖЕКА

Multiculturalism in Works of Slovenian Philosopher Slavoj Žižek

Eva HOŘÍNKOVÁ – Elena TOMÁŠKOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

АННОТАЦИЯ: В работе на основе трудов словенского философа Славоя Жижека исследуется проблема мультикультурализма и его роли с точки зрения проявлений этой концепции в современных общественных отношениях. Анализируются труды Славоя Жижека, посвящённые проблемам мультикультурализм, в аспекте выделения позитивных и негативных последствий данного социального явления. Среди положительных аспектов отмечены способность к диалогу индивида с представителями разных культур, отказ от ксенофобии и шовинизма, а также толерантность к расовым, этническим, религиозным группам. Среди отрицательных – «ответный расизм», «расизм на дистанции» и другие скрытые проявления монокультурной гегемонии, со временем приводящие к открытым негативным событиям в обществе. Славой Жижек, один из самых известных критиков мультикультурализма, рассматривает мультикультурализм как обратную сторону глобализации, как идеологию, которая за своей внешней привлекательной стороной скрывает мощную силу эксплуатации и уничтожения проявлений индивидуальности. В работе акцентируется вопрос о признании *Другого* – индивида, который представляет иные формы нравственности, этничности и культурности.

Ключевые слова: мультикультурализм – этико-философская концепция – философия Славоя Жижека

ABSTRACT: The paper analyses the issue of multiculturalism and its role in the works of the Slovenian philosopher Slavoj Zizek in terms of the manifestations of this concept in modern social relations. The works of Slavoj Zizek, dealing with the issue of multiculturalism, are analyzed from the perspective of positive and negative consequences of this social phenomenon. The positive aspects include the ability to dialogue with individuals from different cultures, rejection of xenophobia and chauvinism, as well as tolerance to racial, ethnic, religious groups. The negative aspects include «counter racism», «racism with a distance» and other hidden manifestations of monocultural hegemony, which in time lead to open negative events in the society. Slavoj Zizek, one of the most famous critics of multiculturalism, sees multiculturalism as the reverse side of globalization, as an ideology that hides the power of exploitation and the destruction of individualities behind its attractive external side. The work focuses on the recognition of the Other – an individual that represents other forms of morality, ethnicity and culture.

Key words: multiculturalism – ethical-philosophical concept – philosophy of Slavoj Zizek

Современное социально-философское знание предполагает важное в методологическом отношении категориально-понятийное осмысление явлений ментального плана, к числу которых относятся феномены мультикультурализма и толерантности. Культура постмодерна устойчиво рассматривает мультикультурализм как наиболее допустимое культурное состояние общества, в котором толерантность к многообразию становится общественно преобладающей ценностью. В условиях современных глобализационных процессов основными преимуществами применения концепции мультикультурализма считаются: отказ от ксенофобии и шовинизма, различного вида предубеждений, признание и толерантное отношение к расовым, этническим, религиозным группировкам, гендерным и сексуальным меньшинствам.

Концепция мультикультурализма с момента своего появления и до настоящего времени нередко является объектом противостояния различных философских школ, причиной «культурных войн». Явление мультикультурализма на современном этапе развития общества предстает как проблемная стратегия, идеология и дискурс, утверждающие значимость существования различных культурных форм. Мировая практика так называемой обратной дискриминации и институционализации различий не привела к прогнозируемому мирному сосуществованию культур. Напротив, она вызвала обострение отношений между различными культурными и этническими сообществами. Поэтому можно утверждать, что проблема взаимодействия культур и их диалога является чрезвычайно актуальной и важной в современном мире. Человек в условиях современной экономики, требующей ради получения прибыли привлечения тысяч мигрантов в качестве дешевой рабочей силы, оказывается на грани различных культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культурной идентичности других людей.

Как этико-философская концепция, а в дальнейшем – идеология и политическая стратегия, – мультикультурализм получил свое распространение в 70–90-х годах XX века в таких странах, как США, Канада, Великобритания. Исторически появление концепции мультикультурализма связано с тем, что, начиная с 60-х годов XX века, в Канаде и Австралии активизировались поиски новых форм взаимодействия с иноэтническим населением. Одной из таких форм было снижение уровня материального неравенства людей разной этнической и расовой принадлежности. Однако, несмотря на усилия властей, социальная напряженность в таких поликультурных государствах росла. Повсюду началась борьба за право «быть другим», отстаивание собственной самобытности. Представители разных этнических групп

сформировались, прежде всего, из недавних мигрантов. Для них противоречивость ситуации заключалась в том, что, с одной стороны, им необходимо было как можно скорее и полнее влиться в другую культуру, а с другой стороны – для сохранения достаточного психологического комфорта мигрантам нужно было сохранять элементы родной культуры.

К проблемам мультикультуралистического дискурса в своих трудах обращались многие ученые. Что касается определений понятия мультикультурализма, то существует около десятка дефиниций различных авторов.

Термин «мультикультурализм» был впервые употреблен в докладе 1965 года Королевской комиссии по вопросам билингвизма и бикультурализма в Канаде в качестве конкретных типов программ и политических инициатив, предназначенных реагировать на этническое разнообразие. Одно из первых определений мультикультурализма дал канадский философ Уилл Кимлика: *«Мультикультурализм – это теория, философия и идеологическая область, основанная на фундаментальном принципе «инклюзивности», особенно групп меньшинств»* (KYMLICKA 1995).

По словам российской исследовательницы Т. Волковой, рассуждения У. Кимлики о либеральном мультикультурализме неизбежно приводят его к рассмотрению проблемы возможности / невозможности навязывания либерализма посредством силы. Этот вопрос, поднятый У. Кимликой, является исключительно актуальным, особенно на фоне современных противоречий глобализации и культурной интервенции. Либеральные ценности должны утверждаться посредством образования, убеждения и финансовой поддержки. Ни за пределами государства, ни внутри государства невозможно развитие либерализма посредством насилия, отношения между национальными меньшинствами и между государством должны определяться диалогом. У. Кимлика считает, что государство не может отделиться от этнических проблем и этничности в целом. Он признает, что требования ряда этнических и религиозных групп на предоставление государственной финансовой поддержки некоторых культурных мероприятий являются справедливыми, имея в виду те акции, которые работают на поддержку и утверждение богатства и разнообразия культурных ресурсов. Это повышает стабильность в обществе и устраняет неравенство между этническими и религиозными группами. Без определенной финансовой поддержки государства многие национальные меньшинства могут просто исчезнуть, потерять свою культурную идентичность. У. Кимлика выступает за культурный рынок. Вместе с тем У. Кимлика справедливо ставит вопросы следующего характера: во-первых, вопрос о причинах, по которым общество

должно поддерживать культурное разнообразие или своеобразие; во-вторых, вопрос о необходимости изучения языков иммигрантов вместе с государственным языком, и, в-третьих, вопрос о гражданстве, с которым непосредственно связана проблема терпимости или толерантности (ВОЛКОВА 2011: 255–256).

Идеологи и основатели концепции мультикультурализма (И. Берлин, Г. Маркузе и др.) представляли себе свой идеал следующим образом: в обществе с развитым институтом демократии мирно сосуществуют различные культурные общины, в рамках которых индивид реализует свое право на культурную идентичность (ГАЛЕЦКИЙ 2011).

Н. Гасанова под мультикультурализмом понимает такое отношение страны-реципиента к миграционным потокам, которое признаёт право на культивирование и сохранение этнокультурных различий меньшинств, образуемых эмигрантами (ГАСАНОВА 2014: 112). Проведённое исследование американской философской антропологии, подходов в современной американской философии позволяет исследовательнице сделать следующие выводы. Явление мультикультурализма стало одним атрибутов современной культуры США и представляет собой кульминацию длительного процесса эрозии американской национальной идентичности в американском образовании, главным требованием которого выступает взаимное уважение представителей различных культур, терпимость и хорошие отношения между индивидами различных групп (ГАСАНОВА 2014: 109).

Как отмечает Т. Волкова, в конце прошлого тысячелетия мультикультурализм начал позиционировать себя как философская теория, появившаяся в результате дискуссии между теоретическими направлениями либерализма и коммунитаризма, развернувшейся с середины 1980-х годов. В философском плане мультикультурализм представляет собой достаточно широкое понятие. Помимо концепции признания культурного многообразия, мультикультурализм – это синтез идей либерализма и коммунитаризма, он воплощает в себе коммунитаристское стремление к объединению и либеральное понимание личности и терпимость к *Другому*. В настоящее время мультикультурализм и формирование глобального гражданского общества являются наиболее возможными способами преодоления острого противоречия между универсальностью мирового развития (либерализм) и спецификой, присущей развитию отдельных культур и цивилизаций (коммунитаризм). Т. Волкова считает, что основная проблема, которую пытаются решить философия мультикультурализма, – как объединить правовую концепцию справедливости и приоритет прав человека, на которых строится

гражданство в либеральном обществе, с правами национальных, религиозных, сексуальных и других меньшинств, каждое из которых выступает как отдельная коммуна, или как объединить абстрактную концепцию индивида с социальной концепцией личности, принадлежащей к малой культурной группе (ВОЛКОВА 2011: 254).

Концепция мультикультурализма основывается на социально-философских идеях относительно места людей с культурно отличными идентичностями в обществе. Одна из целей мультикультурализма – создание структуры общенациональной идентичности, которая бы позволяла сохранять этнокультурные особенности всех граждан страны.

Мультикультурализм был направлен на искоренение расизма, национализма, сексизма и достижения равенства для всех групп общества, но постепенно он начал приводить к противоположным последствиям. Этот факт отмечают многие исследователи-философи, среди которых одним из самых известных критиков мультикультурализма является словенский философ Славой Жижек.

Славой Жижек принадлежит к той немногочисленной группе философов (и шире – учёных), чьи работы вызывают интерес не только узкого научного сообщества, но и широкой аудитории. Продолжая традиции Платона, Руссо и Вольтера, Жижек облекает глубокие философские идеи в популярную форму, делая их доступными для массового читателя. Именно поэтому работы Жижека охотно печатают редакторы ведущих мировых СМИ, таких как «The Guardian» или «The Sun».

Очень часто Жижека называют постмодернистским философом. В некотором смысле это справедливо, а именно в том, что работает Жижек в условиях «постмодерна», то есть в «культурной логике позднего капитализма», как назвал постмодерн другой марксистский философ Фредрик Джеймисон. Последний настаивает, что с конца 1970-х годов высокий модерн как стиль искусства и культуры завершился, а на смену ему пришел постмодерн, то есть общество потребления, которое также можно описать как общество массовой культуры. И поскольку серьезных альтернатив, с точки зрения Джеймисона, капитализму сегодня не наблюдается, он незаметно растворился в популярной культуре (ПАВЛОВ 2013).

С. Жижек предлагает свою дефиницию мультикультурализма. По словам С. Жижека, «мультикультурализм – это дезавуированная, перевернутая форма расизма, «расизм с дистанцией» – он «уважает» идентичность *Другого*, понимая *Другого* как закрытое сообщество, которое он, мультикультуралист, держит на расстоянии, которое стало возможным благодаря его привилегированному всеобщему положению... мультикультурное уважение к специфике *Другого* является лишь формой утверждения собственного превосходства» (THE ŽIŽEK DICTIONARY 2014)].

Точку зрения словенского философа на сущность концепции мультикультурализма разделяют и многие другие философы. Например, российская исследовательница Н. Гасанова утверждает следующее: «Несмотря на то, что мультикультурализм можно считать социокультурной парадигмой глобализации, идеологией, сформированной после второй мировой войны «новыми левыми» как реакция на европейский нацизм и фашизм, будучи продуктом теоретиков неомарксизма из Франкфуртской школы, произведенным «под заказ» атлантических элит и спущенным к массам решением «сверху», мультикультурализм стал «другой крайностью фашизма» (ГАСАНОВА 2014).

Дэвид Габбард и Сара Риттер, анализируя сложную ситуацию с турецкими трудовыми мигрантами в Германии, также соглашаются с Жижеком в том, что к неудачам привела политика «канемичного либерального мультикультурализма». Мультикультурный подход предполагал, что «мы просто живем бок о бок и счастливы друг с другом». Но этот подход потерпел неудачу и совершенно не удался (GABBARD & RITTER 2014).

К проблеме мультикультурализма Жижек начал обращаться в своих лекциях и статьях ещё в середине 90-х годов. Однако большинство его работ, посвящённых проявлениям этого философского феномена (в основном негативных), вышло после окончательного оформления политики мультикультурализма на европейском пространстве после 2000 года.

В одной из ранних лекций «Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism» («Мультикультурализм, или культурная логика многонационального капитализма») С. Жижек обосновывает то, что появление концепции мультикультурализма в условиях общества «постмодерна» неминуемо вследствие глобализации экономики.

Анализируя природу происхождения мультикультурализма, Жижек отмечает следующее: «Глобальный мировой капитализм является своего рода «отрицанием отрицания», после национального капитализма и его интернациональной / колониальной фазы. Вначале (разумеется, идеально) капитализм существует в рамках национального государства и сопровождается международной торговлей (обмен между суверенными национальными государствами); затем наступают отношения колонизации, когда колонизирующая страна подчиняет и эксплуатирует (экономически, политически, культурно) колонизированную страну; финальная точка этого процесса – парадокс колонизации, когда есть только колонии и нет никаких стран-колонизаторов – колонизатором теперь является не национальное государство, а сама глобальная компания. В условиях полного мультинационального обращения капитала мы перестаем иметь дело со стандартной оппозицией между капиталом и колонизированными странами; глобальная компания как бы перерезает пуповину, связывающую ее со своей матерью-нацией, и относится к стране своего происхождения просто как к еще одной территории, которую нужно колонизировать. И, разумеется, идеальной формой идеологии этого глобального капитализма является мультикультурализм – дезавуированная, превращенная самореференциальная форма расизма. В долгосрочной перспективе мы все будем не только носить рубашки с надписью «Банановая Республика», но и жить в банановых республиках» (ZIZEK 1997).

В работе «Интерпассивность. Желание: влечеение. Мультикультурализм» Жижек убедительно раскрывает расистскую сущность либерального мультикультурализма: «В тот самый момент, когда, согласно официальной идеологии, мы окончательно отказываемся от «незрелых» политических страстей (режим «политического»: классовая борьба и другие «устаревшие», сеющие рознь антагонизмы) ради постидеологического «зрелого» прагматического мира рационального управления и договорного консенсуса, ради мира, свободного от утопических порывов, в котором беспристрастное управление социальными отношениями идет рука об руку с эстетизированным гедонизмом (плюрализм «образов жизни»), – в этот момент отверженное политическое празднует свое триумфальное возвращение в наиболее архаической форме чистой, неразбавленной расистской ненависти *Другого*, который считает рациональную терпимость совершенно беспомощной». Именно в этом смысле современный «постмодернистский» расизм является симптомом мультикультуралистского позднего капитализма и выявляет присущее либерально-демократическому идеологическому проекту противоречие. Либеральная «терпимость» мирится с фольклорным *Другим*, лишенным своей сущности

(подобно множеству «национальных кухонь» в современном мегаполисе); однако любой «реальный» *Другой* тотчас осуждается за свой «фундаментализм», поскольку «реальный *Другой*» всегда по определению является «патриархальным» и «насильственным» и никогда не бывает *Другим* вековой мудрости и милых обычаев» (ЖИЖЕК 2005: 87–89).

Между тем в своей статье «Appendix: Multiculturalism, the Reality of an Illusion» («Дополнение: мультикультурализм – реальность иллюзии») Жижек уже более подробно высказывает о последствиях проявления мультикультурализма. Он отмечает, что гегемония мультикультурализма является не прямой, а рефлексивной, т.е. ответной реакцией. Основная позиция философа заключается в том, что либеральный мультикультурализм – это гегемония. Вот почему нынешняя монокультура функционирует как своего рода защита от мультикультурализма. Основным аргументом Жижека является то, что «мультикультурализм зашел "слишком далеко": мы оказали *Другому* "слишком много" уважения, в то же время мы отметили "слишком многие" различия между нами, так что мультикультурализм уже можно рассматривать как причину сегрегации, беспорядков и даже терроризма» (ZIZEK 2009).

Жижек заявляет, что полностью подтверждает общее правило, согласно которому «гегемонии часто представлены в качестве позиций меньшинств, как защита против того, что воспринимается как доминирующие позиции». И сегодняшний праздник «меньшинств» и «маргиналов» является лишь следствием доминирующей позиции большинства.

Однако далее в этой статье Жижек признает, что «по иронии судьбы расизм становится следствием неспособности мигрантов получить нашу любовь. И возникновение ответной монокультурной гегемонии предполагает, что доминирует культурное многообразие» (ZIZEK 2009).

Одной из ярких современных работ Славоя Жижека, посвящённых проблемам мультикультурализма, является статья «Liberal multiculturalism masks an old barbarism with a human face» («Либеральный мультикультурализм маскирует старинное варварство под человеческим лицом»). Философ обращает внимание на актуализацию в Европе в начале XXI века правой консервативной политики, которая основывается на антимиграционной риторике. В качестве примера он приводит высылку цыган из Франции, которая состоялась, невзирая на многочисленные протесты либеральных европейских СМИ и ведущих западных политических деятелей. Жижек считает это событие показательным, используя яркую метафору верхушки крупного айсберга европейской политики. Ещё одним фактом, по мнению философа, является выход в свет

книги Тило Сарразина с говорящим названием «Германия лишилась самой себя». Главная идея автора состоит в том, что германская государственность находится под угрозой, поскольку слишком много иммигрантов хотят сохранять свою культурную идентичность. Появление книги вызвало ажиотаж: с одной стороны, она подверглась серьёзной критике, с другой – вызвала горячий интерес. Как утверждает Славой Жижек, тема иммиграции и фобии европейцев, связанные с ней, являются одной из самых актуальных.

Подобные инциденты Жижек предлагает рассматривать на фоне долгосрочной перестройки политического пространства в западной и восточной Европе. До недавнего времени в большинстве европейских стран доминировали две основные партии, выражавшие интересы большинства избирателей: правая партия (христианская демократия, либерально-консервативная, народная) и партия левого центра (социалистическая, социально-демократические). Кроме них, были небольшие партии, работавшие с узким избирателем (экологи, коммунисты и т.д.).

Недавние результаты выборов на западе и востоке Европы свидетельствуют о постепенном появлении несколько иной полярности, коренном изменении политического ландшафта. В настоящее время для европейской политики характерно доминирование одной центристской партии, которая выступает за глобальный капитализм, обычно с либеральной культурной программой (например, толерантность к аборту, правам гомосексуалистов, религиозных и этнических меньшинств). Оппонентом этой партии выступает антииммигантская популистская партия, периферия которой представлена откровенно расистскими неофашистскими группами. Лучшим примером подобной политической конструкции является Польша, где после исчезновения экс-коммунистов основными партиями являются «антиидеологическая» центристская либеральная партия премьер-министра Дональда Туска и консервативная партия христианского права и справедливости. Аналогичные тенденции наблюдаются в Нидерландах, Норвегии, Швеции и Венгрии. Подобное изменение политической системы, с точки зрения Жижека, свидетельствует о глобальных трансформациях, не только социальных, но и идейных. Десятилетиями правительства обещали избирателям, что финансовая экономия является времененным явлением, своего рода экономическим чрезвычайным положением. И вдруг выяснилось, что меры жёсткой экономии (сокращение льгот, сокращение услуг в области здравоохранения и образования, увеличение временных рабочих мест) являются постоянными. Кризис становится образом жизни.

После дезинтеграции коммунистических режимов в 1990 году европейское сообщество вступило в новую эру, в которой преобладающей формой государственной власти стала деполитизированная экспертная администрация и координация интересов. Тоталитарные режимы пали, соответственно исчез образ врага, вызывающий страх. Но страх, как отмечает Жижек, является мощным инструментом мобилизации, и, соответственно, активизации людей. Страх перед коммунистами сменился страхом перед иммигрантами, страхом перед растущей преступностью, страхом безбожной сексуальной развращенности, страхом перед чрезмерным богатством, страхом перед экологической катастрофой, а также страхом перед притеснениями. По мнению философа, политическая корректность – это образцовая либеральная форма политики страха.

Политика, основанная на образе врага, всегда выбирает в качестве инструментария манипулятивное воздействие на массы («параноидальное множество испуганных мужчин и женщин», по яркому выражению философа). Именно поэтому главным событием первого десятилетия нового тысячелетия стало то, что антимиграционная политика стала основной темой. При этом антимиграционная риторика перестала связываться с крайне правыми политическими группировками. И во Франции, и в Германии, и в Австрии, и в Голландии, основные партии охотно подчёркивают свою культурную и историческую идентичность. Они не стесняются говорить о том, что иммигранты – это гости, которые должны приспособиться к культурным ценностям страны, в которую они приехали.

Естественно, что подобное положение дел (популистский расизм) вызывает критику прогрессивных либералов. Однако Жижек подчёркивает, что при более внимательном рассмотрении терпимость либералов к представителям других культур тоже не бесконечна. Как и антииммиграционные политики, либералы признают необходимость держать представителей других культур на должном расстоянии. Даже с точки зрения либералов, иммигранты не должны вторгаться в личное пространство коренных жителей. Центральным правом человека в позднекапиталистических обществах становится не право не подвергаться дискриминации, а право находиться на безопасном расстоянии от других. Либералы солидарны с правыми политиками в том, что смертельные планы террориста должны быть предотвращены, а сам он должен быть отправлен в тюрьму Гуантанамо; идеолог-фундаменталист должен замолчать, потому что он распространяет ненависть. Такие люди являются токсичными субъектами, которые уничтожают европейский мир.

На сегодняшнем рынке, замечает Жижек, мы находим целую серию продуктов, лишенных их вредных свойств: кофе без кофеина, сливки без жира, пиво без алкоголя. Проводя аналогию, философ значительно расширяет список: виртуальный секс, доктрина Колина Пауэлла о войне без жертв (с нашей стороны, конечно), политика как искусство экспертного управления. Таким образом, он плавно подводит к пониманию сути современного толерантного либерального мультикультурализма как к опыту *Другого*, но лишенного *Инаковости*. От *Другого* требуется быть таким же, как мы.

Славой Жижек указывает, что механизм такой нейтрализации был лучше всего сформулирован еще в 1938 году французским фашистским интеллектуалом Робертом Бразиллахом, который считал себя «умеренным» антисемитом и придумал формулу разумного антисемитизма: «*Мы разрешаем себе приветствовать Чарли Чаплина, наполовину еврея, в кино, чтобы полюбоваться Прустом, наполовину евреем, аплодировать еврею Иегуди Менухину, еврею ... Мы не хотим никого убивать, мы не хотим организовывать погром, но мы при этом считаем, что лучший способ помешать непредсказуемым действиям инстинктивного антисемитизма – это организовать разумный антисемитизм*» (ZIZEK 2010). Таким образом, Жижек проводит параллель между современным либеральным отношением к проблеме мультикультурализма и умеренным крылом фашизма в предвоенной Европе.

Философ задаётся вопросом – разве не такое отношение проявляется в том, как европейские правительства справляются с «угрозой иммигрантов». После справедливого отказа от прямого популистского расизма как «необоснованного» и неприемлемого для демократических стандартов, они одобряют «разумно» расистские защитные меры или, как и сегодняшние бразиллахи, даже некоторые социал-демократы говорят нам: «*Мы разрешаем себе аплодировать африканским и восточно-европейским спортсменам, азиатским врачам, индийским программистам. Мы не хотим никого убивать, мы не хотим организовывать погром. Но мы также считаем, что лучший способ помешать всегда непредсказуемым насильственным антимигрантским защитным мерам – организовать разумную защиту от иммигрантов*» (ZIZEK 2010).

Подобное видение детоксикации соседа предполагает ясный переход от прямого варварства к варварству с человеческим лицом. Наблюдается регрессия от христианской любви к ближнему к языческому доминированию нашего племени над варварским *Другим*. По мнению Жижека, даже если подобные идеи скрыты под маской защиты христианских ценностей, они сами по себе являются самой большой угрозой для христианского наследия.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что проблема мультикультурализма во второй половине XX – начале XXI века приобрела чрезвычайно острый характер в связи с проблемой консолидации в полиэтнических обществах. В этом контексте мультикультурализм – это единство в разнообразии, уважение, восприятие и понимание огромного количества культур, форм самовыражения и самопроявления человеческой личности. В настоящее время культурная унификация приобрела глобальный масштаб.

В качестве социально-философского феномена мультикультурность имеет как эмпирическое, так и этическое измерение. К первому относится наличие в определенном обществе представителей многочисленных этнических сообществ (кроме коренных, особое значение имеют современные этнические группы, как следствие современных миграционных процессов). К этическому измерению относится достижение толерантности, что часто в политике мультикультурализма сводится к позиции релятивизма – праву каждого развивать собственную культуру, в соответствии с собственными принципами, убеждениями и мировоззрением.

В заключение следует отметить, что критика Славоя Жижека современной европейской политики мультикультурализма, а, если точнее, то обвинение этой политики в фальши и отсутствии гуманизма, имеет под собой три идеально-философских составляющих. Первая из них – христианская идея, согласно которой ближнего нужно любить, как себя, а не терпеть. Вторая – идеи марксистской философии, которая на первое место выдвигала не расовые и национальные, а классовые противоречия (по мысли Маркса пролетарии с разных континентов ближе друг к другу, чем пролетарий и капиталист, являющиеся родственниками). Третья составляющая связана с принадлежностью самого Жижека к славянской культуре. В современной Европе славяне также часто ощущают себя в роли *Другого*. Неслучайно, Жижек в качестве примера ставит рядом африканских и восточно-европейских спортсменов.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. BUTLER, R. (2014): *The Žižek Dictionary*. UK: Routledge. ISBN: 978-1-84465-582-3.
2. GABBARD, D. – RITTER, S. (2014): The Market, Multiculturalism and Leitkultur: responding to Žižek's challenge. In: *Policy Futures in Education* [online], Vol. 12, No. 1, pp. 93–110 [cit. 02.02.2018]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.1.93>.
3. KYMLICKA, W. (1995): *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press. ISBN 978-0-19829-091-9.
4. ŽIŽEK, S. (1997): Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism. *New left review* [online], No. 225, pp. 28 [cit. 21.01.2018]. Dostupné z: <https://ru.scribd.com/document/370345547/Zizek-Slavoj-Multiculturalism-or-the-Cultural-Logic-of-Capitalism-pdf>.
5. ŽIŽEK, S. (2010): Liberal multiculturalism masks an old barbarism with a human face. *The Guardian* [online], Vol. 3 [cit. 28.01.2018]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/oct/03/immigration-policy-romantic-rightwing-europe>.
6. ŽIŽEK, S. (2011): Appendix: Multiculturalism, the reality of an illusion. In: *Lacan.com* [online] [cit. 25.01.2018]. Dostupné z: http://www.lacan.com/essays/?page_id=454.
7. ВОЛКОВА, Т. П. (2011): Классические философские концепции мультикультурализма и толерантности. *Вестник Мурманского государственного технического университета* [online], Т. 14, № 2, с. 254–259 [cit. 20.01.2018]. Dostupné z: http://www.vestnik.mstu.edu.ru/v14_2_n44/articles/05_volkova.pdf.
8. ГАЛЕЦКИЙ, В. (2011): Критическая апология мультикультурализма. *Дружба народов* [online], [cit. 25.02.2018]. Dostupné z: <http://http://forummsk.info/material/society/7066030.html>.
9. ГАСАНОВА, Н. К. (2014): *Мультикультуранизм в культурной политике*. Москва: Этносоциум. ISBN 978-5-904336-33-2.
10. ЖИЖЕК, С. (2005): *Интерпассивность: или Как наслаждаться посредством Другого*. Санкт-Петербург: Алетейя. ISBN 5-89329-735-0.
11. ПАВЛОВ, А. В. (2013): Славой Жижек извращает идеологию. *Политическая концептология* [online], № 1, с. 155–161 [cit. 28.01.2018]. Dostupné z: <http://politconcept.sfedu.ru/2013.1/12.pdf>.

ADDRESS & ©

PaedDr. Eva HOŘÍNKOVÁ
Mgr. Elena TOMÁŠKOVÁ
Katedra cizích jazyků
Ústav podnikové strategie
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
ehori@seznam.cz
tomaskova@mail.vstecb.cz

INFORMACE O ČASOPISU

Základní charakteristika

Časopis Auspicio je nezávislým recenzovaným neimpaktovaným vědeckým časopisem pro otázky společenských a humanitních věd. Je založen na 5 základních principech: řádné a přísné recenzní řízení; mezinárodnost; otevřenosť; výběrovost; kontinuální zvyšování kvality.

Historie

Vydáván od r. 2004 Vysokou školou evropských a regionálních studií (VŠERS) dvakrát ročně ve formátu B5. Ve 35 číslech bylo otištěno asi 825 příspěvků a recenzí. Rada pro výzkum, vývoj a inovace jako odborný a poradní orgán vlády ČR zařadila časopis Auspicio (ISSN 1214-4967) pro léta 2008–2013 a znova pro rok 2015 (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>) mezi recenzované neimpaktované časopisy, které uvedla v oborech Národního referenčního rámce excelence (NRRE). V r. 2016 byl recenzovaný vědecký časopis Auspicio zařazen do mezinárodní databáze ERIH PLUS.

Tematické sekce

- 1 Veřejná správa, řízení
- 2 Bezpečnost
- 3 Vybrané příspěvky z dalších humanitních oborů
- 4 Recenze
- 5 Varia (informační texty, diskuse, zprávy z vědeckých akcí)

Základní pokyny autorům článků

Jazyk:	čeština, slovenština, angličtina, němčina, ruština
Data uzávěrek:	1. číslo – 1. 1. • 2. číslo – 1. 7.
Recenzní řízení:	oboustranně anonymní, nezávislé, objektivní
Data vydání:	1. číslo – 1. 7. • 2. číslo – 1. 12.
Podrobný zdroj:	https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia

Autorský poplatek

Za výdaje spojené s uveřejněním vědeckého příspěvku v délce **max. 8 normostran** v sekcích 1.–3. hradí autor částku **1 600,- CZK** (popř. částku zvýšenou o 200,- Kč za každou další normostranu), nebo příslušnou částku v EUR dle aktuálního přepočtu, a to nejpozději do uzávěrky příslušného čísla (tj. před recenzním řízením) převodem na účet vydavatele (VŠERS) u Oberbank AG České Budějovice č. 7000012206/8040, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (zahraniční plátcí si poplatek za převod hradí sami), nebo v hotovosti na ekonomickém oddělení VŠERS. Variabilním symbolem je IČO autorova pracoviště a specifickým symbolem číselný kód 12342016. Do zprávy pro přjemce se uvede jméno autora / autorů a pracoviště.

Kontaktní údaje

Vysoká škola evropských a regionálních studií
Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 839 | auspicio@vsers.eu | <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>

INFORMATION ON JOURNAL

Basic characteristics

The Auspicio Journal is an independent, reviewed, non-impact scholarly journal dealing with social sciences. It is based on the five following principles: regular and strict review process; internationality; openness; selectiveness; continuous quality improvement.

History

It has been published since 2004 by the College of European and Regional Studies (VŠERS) twice a year in the B5 format. 825 scientific contributions and reviews have been published in 35 issues. Research, Development and Innovation Council, being a professional and advisory board of the Government of the Czech Republic, integrated Auspicio Journal (ISSN 1214-4967) into reviewed, non-impact scholarly journals which were involved in the topics of National Reference Framework of Excellence in 2008–2013, and it has been involved there in 2015 again (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>). In 2016 The Auspicio reviewed scholarly journal was listed in the international database ERIH PLUS.

Thematic sections

- 1 Public administration, management
- 2 Safety
- 3 Selected contributions from other humanities
- 4 Reviews
- 5 Miscellaneous (informative texts, reports from scientific events)

Basic instructions to authors of articles

Language:	Czech, Slovak, English, German, Russian
Deadlines:	1 st issue – 1 st January • 2 nd – 1 st July
Review process:	anonymous, independent, objective
Publishing dates:	1 st issue – 1 st July • 2 nd – 1 st December
Detailed source:	https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicio

Author's fee

The authors of the papers (contributions) are to pay the amount of **1,600 CZK** for the expenses connected with the publishing the scholarly contributions of **8 standard pages at maximum** (*or the amount increased by 200,- CZK per every other standard page*), or the appropriate amount in EUR in accordance with the current exchange rate in sections 1–3. They are to do this by the closing of a certain volume (i.e. before the review process) either by means of the payment order transferred to the publisher's bank account No. 7000012206/8040, Oberbank České Budějovice, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (foreign payors pay the transfer charge by themselves), or they can pay it by cash at the economic department of College of European and Regional Studies. Registration numbers of authors' workplaces are variable symbols then, the specific symbol is a code of the following digits: 12342016. The information for payee involves the name of author / authors and workplace.

Contacts

College of European and Regional Studies
Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 839 | auspicio@vsers.eu | <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicio>

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ

Основная характеристика

Журнал *Auspicia* – это независимый рецензируемый научный журнал, предназначенный для обсуждения вопросов, касающихся общественных и гуманитарных наук. 5 основных принципов журнала: тщательный и точный порядок рецензирования; международность; открытость; избирательность; постоянное повышение качества.

История

Журнал издается с 2004 г. Высшей школой европейских и региональных исследований (VŠERS), он выходит четыре раза в год в формате В5. В тридцати пяти номерах было опубликовано примерно 825 научных статей и рецензий. Совет по исследованию, разработкам и инновациям, являясь специальным и рекомендательным органом Правительства ЧР, включил журнал «Ауспация» (ISSN 1214-4967) на 2008–2013 гг. и снова на 2015 г. (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>) в рецензируемые неимпактованные журналы, приведенные в категориях «Национального оценочного списка наивысшего уровня» (NRRE). В 2016 г. рецензируемый научный журнал «Ауспация» был включен в международный банк данных «ERIH PLUS».

Тематические секции

- 1 Общественное управление, менеджмент
- 2 Безопасность
- 3 Избранные работы из других гуманитарных специальностей
- 4 Рецензии
- 5 Разное (информационные тексты, новости с научных мероприятий)

Основная инструкция авторам статей

Язык:	чешский, словацкий, английский, немецкий, русский
Последний срок:	1 № – 1 января • 2 № – 1 июля
Рецензирование:	анонимное, независимое, объективное
Даты выпуска:	1 № – 1 июля • 2 № – 1 декабря
Подробная инф.:	https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia

Авторский сбор

За затраты, связанные с опубликованием научной статьи объемом **не больше 8 нормостраниц** в секциях с 1–3, автор выплачивает сумму в **1 600 чешских крон** (за каждую дополнительную нормостраницу доплачивается 200 чешских крон), или соответствующую сумму в евро по актуальному пересчету, это должно быть сделано не позднее последнего срока принятия материалов в соответствующий номер журнала (т.е. до рецензирования) на счет издательства (VŠERS) в Oberbank AG České Budějovice č. 7000012206/8040, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (сбор за перевод иностранные авторы оплачивают сами). Переменным символом является ИНН места работы автора, специфическим символом цифровой код 12342016. В графе «Сообщение для адресата» необходимо указать ФИО автора / авторов статьи и место работы.

Контактные данные

Высшая школа европейских и региональных исследований
Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 839 | auspicia@vsers.eu | <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>