

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Usta ad Albim BOHEMICA

rok 2011

ročník XI, číslo 2

ISSN 1802-825X

Poznámka editorů čísla

Všechny zveřejněné příspěvky prošly recenzním řízením. Za jazykovou správnost statí a jejich cizojazyčných resumé však ručí autor, nikoli redakce. Vzhledem k různorodým citačním normám, jichž autoři využívali, a vzhledem k tomu, že redakce chtěla dát prostor i individuálním textotvorným zvyklostem autorů, jsou citace ponechány v naprosté většině případů v autorské podobě.

Teorie vzdělávání v bohemistice
(referáty z kolokvia doktorandů UJEP, UK, ZČU)

Vydává:

katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem

Adresa:

České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

Kontakt:

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

e-mail: harak@post.cz

Editoři vydání: Marie Čechová

Michaela Rýznarová

Technická redakce: Tomáš Suk

Toto číslo recenzovali: Doc. PhDr. Karel Hádek, CSc.

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Obsah

Úvodní slovo.....	6
<i>Marie Čechová</i>	
I. Výchova a vzdělávání v mateřském jazyce a vybrané problémy jazykové.....	7
Úloha komunikační výchovy v českém jazyce na 1. stupni základní školy	8
<i>Gabriela Babušová</i>	
Kompozita v matičních Brusech jazyka českého	14
<i>Helena Chýlová</i>	
Negativní vlivy televize na rozvoj dítěte a jeho vyjadřování	24
<i>Anita Jirovská</i>	
Odrazy světového názoru v jazyce na příkladu projevů filozofie řeči v barokních kázáních.....	30
<i>Andrea Königsmarková</i>	
Pestalozzi a jeho systém výuky jazyka	45
<i>Helena Lesemann</i>	
Kultivovaný mluvený projev učitele jako součást komunikační výchovy	61
<i>Jitka Málková</i>	
Determinace míry závislosti písemného projevu adolescentů na textové předloze a čtenářské vyspělosti.....	76
<i>Květa Rysová</i>	
Morfologická analýza polopřipravených mluvených projevů	83
<i>Pavel Sojka</i>	
Vzdělávání administrativních pracovníků v češtině	91
<i>Ivana Svobodová</i>	

Jazyková politika první republiky	97
<i>Václav Velčovský</i>	
Syntakticko-didaktické aspekty interpretace slovesného významu.....	105
<i>Renata Žiláková</i>	
II. Výuka češtiny pro cizince.....	114
Interkulturní aspekty mezijazykové komunikace.....	115
<i>Jiří Hasil</i>	
K otázce mnohojazyčnosti v Evropské unii a České republice	124
<i>Ludmila Koláčková</i>	
Čeština nerodilých mluvčích s prvním jazykem nepříbuzným.....	129
<i>Radomila Kotková</i>	
Analýza vybraných anamnestických otázek lékaře.....	135
<i>Žaneta Šlemarová</i>	

Úvodní slovo

Marie Čechová

Katedra bohemistiky PF UJEP uspořádala 1. 4. 2010 druhé kolokvium doktorandů z oboru teorie vzdělávání v bohemistice. Referáty přednesené na tomto kolokviu byly posouzeny školiteli, dále vědeckou redaktorkou publikace Marií Čechovou, upraveny (podle pokynů) autory a nyní jsou publikovány.

Na prvním kolokviu, pořádaném ve školním roce 2008–9, referovali pouze doktorandi z UJEP v Ústí nad Labem. Kolokvium se setkala s příznivým ohlasem, a tak i vedoucí pracovišť z jiných fakult projevíli zájem o účast svých doktorandů na našem kolokviu. Letos na něm vystupovali doktorandi nejen z UJEP, ale i z UK v Praze a ZČU v Plzni; jednání se zúčastnili kromě učitelů katedry bohemistiky PF UJEP i učitelé těchto univerzit: prof. K. Šebesta, doc. M. Šmejkalová a dr. L. Janovec (všichni z UK) a prof. V. Viktora (ze ZČU).

Po plenárním zahájení (prof. Čechová) pracovaly dvě sekce:

A) teorie vzdělávání v mateřském jazyce, s přiřazením dalších problémů jazykovědných,

B) teorie vzdělávání v češtině jako v cizím jazyce.

Sekci A předsedala doc. M. Šmejkalová, sekci B prof. K. Šebesta.

Obsah referátů byl sice rozmanitý, ale soustředěný k problémům vzdělávání v bohemistice. Závisel na tematice, kterou se doktorandi zabývají a samozřejmě na jejich pokročilosti ve studiu. Doktorandi z prvních dvou ročníků studia zpravidla informovali o výsledcích svého teoretického studia nebo o programu své vědecké práce, kdežto doktorandi z 3. ročníku přirozeně už většinou podali přehled rozpracování svého výzkumu nebo dílčí výsledky dosavadního zkoumání. Významnou složkou jednání byla diskuse o vybraných problémech (obsahových i formálních) doktorských disertačních prací, v níž se uplatnila převážná většina z 32 účastníků.

Kolokvium bylo ukončeno shrnutím dosažených výsledků (dr. M. Hádková) a slibem, že toto kolokvium bude mít své následovníky v dalších letech, a to na některé ze zúčastněných univerzit.

I. Výchova a vzdělávání v mateřském jazyce a vybrané problémy jazykové

Úloha komunikační výchovy v českém jazyce na 1. stupni základní školy

(Informace o výzkumu)

Gabriela Babušová

Stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků 1. stupně základní školy zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, který má komplexní charakter a je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Podle požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)* by mělo docházet ke vzájemnému prolínání vzdělávacího obsahu těchto jednotlivých složek.

V pedagogickém dokumentu RVP ZV se setkáváme s pojmem „komunikační kompetence“. Ta je součástí klíčových kompetencí, kterými by měl být na odpovídající úrovni vybaven každý absolvent příslušného stupně školy.

Požadavek na komunikativnost ve vyučování českému jazyka registrujeme v didaktikách již v 80. letech 20. století. Dlouhou dobu jsme postrádali soustavnější teoretické práce. Tu zpracovala M. Čechová (1985 a 1998), poté zásadní teoretickou práci o komunikační výchově připravil K. Šebesta (1999). Žádná z těchto publikovaných prací však neřešila specifikum komunikační výchovy pro žáky mladšího školního věku. Až v roce 2008 se touto problematikou ve své teoretické studii zabývala E. Hájková. Tato publikace obsahuje konkrétní náměty určené pouze pro práci se žáky ve 2.– 5. ročníku. V současné době chybí aktuální výzkum vyjadřování dětí; k dispozici jsou jen starší údaje z výzkumů realizovaných v 60.– 70. letech minulého století.

Řídké jsou rovněž teoretické publikace a vzdělávací materiály, které by obsahovaly nabídky metodických postupů, specifických přístupů, způsobu komunikace např. ve vzdělávání žáků z jiných národnostních menšin, kteří se stále ve větší míře objevují na základních školách, až na časopisecké články M. Čechové a L. Zimové (1999/2000, 2002/2003). Hlavním obsahem těchto článků je především začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky a metodické pokyny pro učitele

vyučující českému jazyku žáky – imigranty. Tito žáci, pro něž se čeština stává cizím jazykem, by od samého počátku školní docházky měli být seznamováni s verbálními a nonverbálními prvky, které ovlivňují průběh komunikačních aktů. Tyto prvky se mnohdy rozhodujícím způsobem podílejí na komunikační úspěšnosti, a to především v každodenních situacích, pro něž zpočátku žáci nejsou ještě dostatečně vybaveni.

Pojetí a systém komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy

V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat nejrůznější jazyková sdělení, porozumět písemným nebo mluveným pokynům, při mluvených projevech správně dýchat a volit vhodné tempo řeči, vhodné verbální a neverbální prostředky řeči, pečlivě vyslovovat, opravovat svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost, respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru, spojovat písmena i slabiky, na základě vlastních zážitků vytvořit krátký mluvený projev, plynule číst s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, správně se rozhodovat na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu, vztahujícího se k různým situacím, analyzovat jej a dokázat kriticky posoudit jeho obsah, seřadit ilustrace podle dějové posloupnosti a vyprávět o nich jednoduchý příběh; zvládat základní hygienické návyky související se psaním, kontrolovat svůj písemný projev, psát správné tvary písmen a číslic, psát věcně i formálně správně jednoduchá sdělení. Tyto položky učiva tvoří součást požadovaných komunikačních kompetencí, jejímž projevem je žákův funkční komunikát přiměřený dané situaci a komunikačnímu záměru. Je tedy podstatné, aby od samého počátku školní výuky komunikační výchova, jejíž součástí je již zmíněná slohová výchova, postupovala celým výchovně-vzdělávacím procesem. Rozvoj komunikačních dovedností je pro všechny žáky od začátku školní docházky velmi aktuální, podstatný a žádoucí.

V současné době se v celé řadě tříd základních škol, a to především v Praze, objevuje poměrně velký počet žáků, kteří pocházejí z menšin a etnik u nás žijících, z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci majoritní populace. Jsou to žáci s různým stupněm znalosti a úrovně českého jazyka, pro něž se ve většině případů český jazyk stává tzv. jazykem druhým, jazykem komunikačním. Před učiteli tedy stojí nejen problém zvládnout rozvoj komunikační kompetence žáků českých, pro které je čeština jazykem mateřským, ale i žáků, pro které se český jazyk stává cizím jazykem. Většina

základních škol přistupuje k této skutečnosti jako k sociologicko-pedagogicko-komunikačnímu problému. Specifika české výslovnosti připravují nejen těmto žákům, ale i jejich spolužákům a učitelům bariéry, které se musí v průběhu výuky naučit společně překonávat. Přitom je vhodné využít toho, že vzájemné kontakty mezi příslušníky různě mluvících společenství výrazně přispívají k ovlivňování komunikace obou těchto jazykových společenství. Ze závěrů mnoha našich výzkumů vyplývá, že pro začleňování cizinců do výuky v základních školách a pro rozvoj jejich komunikačních kompetencí je důležitý věk, motivace ke vzdělávání, délka pobytu v českém prostředí, mateřský jazyk, znalost společného komunikačního kódu ve vztahu učitel – žák a při osvojování si mluvené podoby jazyka rovněž hudební sluch.

Za základ jazykového vzdělávání dítěte můžeme považovat výchovný proces ve škole, který by měl dítěti umožnit aktivní a tvořivý styk s jazykem, a měl by tak přispět k celkovému utváření žákovy osobnosti. Během tohoto výchovně-vzdělávacího procesu by se měly rozvíjet jeho jazykové schopnosti, postoje k vyjadřování a k jazyku samému, dovednosti, návyky a poznatky o systému spisovného jazyka.

Významnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu hraje především učitel, který se pro dítě stává autoritou a vzorem. Žáci přebírají jeho názory, kopírují jeho chování, písmo a mluvu. Mnohdy si tak počínají záměrně i nezáměrně. Učitel by tedy měl mít na paměti, že je důležité upevňovat a stále prohlubovat reciproční vztah s žáky, s jejich rodiči a ani nepodceňovat vztahy mezi žáky. Jen tak je možno dosáhnout komplexního působení na žáka, jež umožní efektivní rozvoj jeho osobnosti.

Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. To je současně i podmínkou pro upevnění poznatků z dalších předmětů, jež se děje právě prostřednictvím jazyka.

Prvořadým cílem a základním posláním komunikačně orientované výuky mateřského jazyka je položit základy komunikačních dovedností žáků. Dovedností označujeme schopnost vykonat nějakou práci nebo činnost. Základní komunikační činnosti (naslouchání, mluvení, čtení a psaní) rozdělujeme do dvou oblastí:

Receptivní oblast, označována za oblast vnímání – naslouchání a čtení, zahrnuje činnosti, při kterých žáci získávají informace a myšlenky z vnějšího světa.

Produktivní oblast, označována za oblast vyjadřování – mluvení a psaní, zahrnuje činnosti, při nichž žáci vytvářejí informace a myšlenky se záměrem podělit se o ně s okolním světem.

Výzkumy realizované v letech 2000–2002 (podle K. Šebesty, 2006, s. 43) dokazují, že nejfrekventovanější a nejvyužívanější komunikační činností je naslouchání. Výuka naslouchání by měla být propojena se čtením, mluvením a psáním.

Rozvoj komunikačních činností je komplexní, cílevědomá a nepřetržitá činnost, která je náročná na odbornou i metodickou přípravu pedagogů, ale na druhou stranu pomáhá žákům odbourávat zábrany při komunikaci a navíc činí hodiny mateřského jazyka pestřejší a zajímavější.

Výzkum

Na základě uvedených faktů jsem se rozhodla pro výzkum, jehož cílem je zpracovat teoreticko-metodologickou studii zaměřenou na novodobé pojetí výuky komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy v souladu s RVP ZV a s přihlédnutím ke vzdělávání žáků pocházejících z jiných národnostních menšin a etnik se zaměřením na synchronní vztah češtiny a vietnamštiny.

Výzkum byl zahájen 1. 9. 2009 v 1. ročnících na základní škole v Praze 3 a následně bude probíhat minimálně během 1. vzdělávacího období (RVP ZV 1.– 3. ročník).

Cílovou skupinou respondentů je přibližně 60 dětí. Intenzivnímu a kontinuálnímu výzkumnému šetření jsou podrobováni především žáci kmenové třídy, ve které od 1. ročníku vyučují. Kmenová třída je tvořena třemi skupinami. První skupinu tvoří bezproblémoví žáci, kteří začínali s výukou českého jazyka jako svého mateřského jazyka. Druhou ti, kteří se mnohdy musí vypořádat s případnými obtížemi při výuce, ačkoli je český jazyk jejich mateřský, a třetí skupinu tvoří žák vietnamské národnosti, pro kterého český jazyk není mateřským jazykem. Ve dvou paralelních třídách

vyčleňujeme skupiny obdobně. Je tedy rovněž důležité zabývat se v průběhu výzkumu i sociokulturními aspekty vietnamsky mluvících žáků.

Charakter výzkumu je badatelský a aplikační. Výzkum je zaměřen na stav a rozvoj komunikačních dovedností u žáků mladšího školního věku s přihlédnutím ke vzdělávání žáků pocházejících z jiných národnostních menšin. Vychází z těchto hlavních výzkumných problémů:

- Jaký je stav souvislého dětského projevu na začátku školní docházky a jaký je jeho vývoj během 1. vzdělávacího období?
- Jaká je současná úroveň komunikační výchovy na 1. stupni základních škol v Praze a jaké jsou faktory ovlivňující její úroveň?
- Kterými aktivitami, formami a metodami práce může pedagog prostřednictvím komunikační výchovy na 1. stupni základní školy rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti?

Teoretická část výzkumu bude doplněna teoreticky podloženým souborem materiálů, které lze aplikovat do výuky a kterými lze vhodně rozvíjet komunikační činnosti, především pak v rámci výuky ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Veškeré údaje jsou získávány a podloženy smíšeným, empirickým a longitudinálním typem výzkumu v oblasti komunikační výchovy na 1. stupni základní školy. K vyřešení nastolených výzkumných problémů bude použita převážně metoda dlouhodobého pozorování, rozhovoru, analýza písemných a slovních projevů.

Předpokládaný přínos výzkumu

Hlavním teoretickým přínosem je vytvoření syntetické studie, jejíž součástí bude celkové zpřehlednění a seřazení již publikovaných poznatků, a zejména prezentace nových poznatků získaných vlastním výzkumem. Praktickým přínosem pak bude navazující soubor didaktických materiálů.

Tento materiál by mohl být používán ve výuce didaktiky v pregraduálním vysokoškolském studiu a následně i v běžných třídách ZŠ i ve třídách

s integrovanými žáky vyžadujícími individuální přístup – žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a žáky s jiným mateřským jazykem než českým.

Autorka tohoto příspěvku se pokusila naznačit aktuální situaci ve vzdělávací oblasti Jazyka a jazykové komunikace na 1. stupni základní školy, především pak nastiňuje průběh a stav vlastního výzkumu týkající se oblasti komunikační výchovy, seznamuje čtenáře s počátky realizace svého výzkumu, ve kterém se podrobněji zabývá stavem a rozvojem komunikačních dovedností u žáků mladšího školního věku a u žáků pocházejících z jiných národnostních menšin a etnik.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L. Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny, *Český jazyk a literatura*. 1999/2000, roč. 50, č. 9/10, s. 214 - 219.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků – imigrantů. *Český jazyk a literatura*, 2002/2003, roč. 53, č. 4, s. 179 -184.
- GAVORA, P. A KOL. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1997.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk, Úroveň A1*. Olomouc: Palackého univerzita, 2005.
- HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: UK, 2008.
- PALENČÁROVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: PN, 2003.
- PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006.
- SVATOŠ, T.; MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993.
- SVOBODOVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; PALENČÁROVÁ, J. *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita PF, 2002.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999.

Kompozita v maticních Brusech jazyka českého¹

Helena Chýlová

Purismus

Jazykový purismus vždy byl a je motivován snahou očistit národní jazyk především v jeho spisovné podobě o cizí prvky a opírá se o ideu existence tzv. čistého jazyka, která však není realizovatelná u žádného přirozeného jazyka. S jazykovým purismem se v určitých etapách vývoje jazyka setkáváme u všech evropských národů, purismus není pouze fenoménem vývoje jazyků malých národů. Souvisí s otázkou hledání jazykové správnosti a jejích zdrojů, s kodifikací podoby spisovného jazyka, s jazykovou kulturou, ba i s jazykovou politikou.

V češtině geopolitický a kulturní vývoj způsobuje, že puristické tendence se obracely především proti germanismům, ať již opravdovým, nebo zdánlivým. I dnes se v souvislosti s nadužíváním anglicismů (hlavně v lexikální zásobě) můžeme setkat s ožíváním některých puristických postojů a stanovisek u uživatelů jazyka.

Encyklopedický slovník češtiny obsahuje samostatné heslo purismus, jehož autorem je Milan Jelínek jakožto přední odborník na danou problematiku. Purismus je zde vymezen jako „soubor hledisek regulujících kodifikaci a kulturu spisovného jazyka ve shodě s ideálním modelem „čistého“ jazyka eliminováním prvků, které jsou s tímto modelem v rozporu“. Dále autor předkládá také definici purismu podle anglického lingvisty Georga Thomase, který purismus chápe jako „snahu části jazykového společenství (nebo jisté jeho skupiny) zbavovat jazyk domnělých cizích prvků nebo jiných prvků považovaných za nežádoucí (včetně těch, které pocházejí z dialektů, sociolektů nebo různých stylů téhož jazyka). Může být zaměřen na všechny jazykové roviny, ale je orientován především na slovní zásobu“². Jelínek dále na stejném místě připomíná, že jazykový purismus měl v dějinách českého jazyka hlavně obrannou funkci:

¹ Příspěvek vznikl jako součást teoretické části práce na téma Projevy purismu v učebnicích českého jazyka od 20. let do 70. let 20. století, a to v rámci doktorského studia Teorie vzdělávání v bohemistice na ZČU v Plzni.

² KOL. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002, s. 364.

„...očišťování jazyka mělo zabránit postupnému rozrušování jeho systému jazykem cizím, který se dostal do postavení dominantního³. Jiří Kraus vymezuje jazykový purismus jako „fundamentalismus v hodnocení a uplatňování vlastního a cizího jazyka“.⁴

Brusičství

V tradici jazykovědné bohemistiky je frekventovaně kromě pojmu purismus užíván i termín brusičství. Purismus odvozujeme etymologicky od latinského slova purus – čistý, název brusičství je vytvořen pravděpodobně podle názvu knihy Jiřího Konstance (Constancia) z roku 1667 *Lima linguae Bohemicae* neboli Brus jazyka českého. Název Brus či Brousek⁵ se stává charakteristickým pojmenováním typu jazykovědných příruček v 70.–90. letech 19. století. Jako brusičství se obvykle označuje puristická fáze poslední třetiny 19. století. K. Hausenblas⁶ uvádí, že se mezi brusičstvím a purismem často nerozlišuje, brusičství je s purismem spojené a naopak, brusiči přijímají hlediska puristická a purismus se nejčastěji uplatňuje v brusičské praxi.

V 19. století se čeština výrazným způsobem rozvíjí, zvětšuje se lexikální zásoba, vytváří se novodobá terminologie jednotlivých oborů, stabilizuje se gramatický systém jazyka. Zároveň s přirozeným vývojem jazyka dochází ke vzdalování od normativních principů stanovených v období národního obrození a v souvislosti s národní emancipací je jako nepatřičná součást českého spisovného jazyka vnímána řada prvků převzatých z němčiny či vytvořených podle německého vzoru. Boj proti germanismům se pokouší odstranit nejen germanismy zjevné, ale mnohdy i zdánlivé. Většina autorů této generace českých jazykovědců a středoškolských profesorů, kteří se angažovali v boji proti germanismům v poslední třetině 19. století, sama prošla německou střední školou, často na nich působili jako profesoři, takže do svých prací vkládali i své osobní zkušenosti. Uvědomovali si význam středoškolského studia pro jazykovou výchovu další generace a chtěli je vychovávat směrem ke správné češtině.

³ Dtto., s. 364.

⁴ KRAUS, Jiří. K problematice jazykového purismu. In: KARLÍK, Petr; KRČMOVÁ, Marie (eds.). *Jazyk a kultura vyjadřování*. Brno: MU, 1998, s. 94.

⁵ Jde o metaforu pocházející již z antických dob – upravování jazyka bylo chápáno jako hřebelcování, broušení, pulírování.

⁶ HAUSENBLAS, Karel. O kultuře jazyka a brusičském purismu. In: *Naše řeč*, 35, 3–4. s. 42.

Jednou z reakcí na tyto skutečnosti se stává vydávání tzv. brusů⁷ jazyka českého neboli příruček jazykové správnosti, které vydávají jak jednotlivci⁸, tak jsou vydávány institucionálně. Matice česká vydává v roce 1870 svolání, v němž V. Zelený uvádí: „...písemnictví české množstvím a rozmanitostí plodů nad doby minulé předčí, jazyk náš víc a více pozbývá původního rázu a kazí se tou měrou, že jest opravdu obávati se, aby v něm pravý duch český zúplna nevyhynul a nezbyl z něj pouhý prázdňý zvuk. (...) Spisovatelé naši, nabyvše při posavadním zřízení škol našich větším dílem nedostatečné znalosti jazyka svého a přijímajíce vědomosti obecné jazyky cizími, zejména německými, přelétávají myšlenky cizí v řeč naši obraty cizími, jež přečasto duchu jazyka našeho se přičí.⁹ V roce 1871 byla ustavena komise připravující vydávání nové příručky v následujícím složení: J. Gebauer, M. Hattala, B. Jedlička, Fr. Š. Kott, V. Svoboda, F. Špatný, R. Šťastný, K. Tieftrunk, V. Zikmund a V. Zelený. Později členy komise byli i J. Kosina, Fr. Bílý, V. Hylmar, F. Patočka, A. Truhlář a J. V. Novák.

Zdrojem našeho příspěvku je Brus jazyka českého vydaný Maticí českou, především jeho třetí vydání. Maticí Brus jazyka českého vyšel třikrát, v letech 1877, 1881 a 1894. Příručka je rozdělena do dvou částí: po předmluvě následuje tvaroslovná část, vytvořená s předpokládanou oporou o znalost současné mluvnice, a slovník obsahující především prohršky lexikální a syntaktické. Záměrně není jako součást slovníku uváděna terminologie. V prvním i druhém vydání Brusu je velká pozornost věnována také skloňování cizích jmen. Třetí vydání „úplně změněné a rozmnožené“ představuje nejpropracovanější edici Brusu, je do něj přidána část pravopisná před část tvaroslovnou a slovníkovou, je upravena část o skloňování cizích jmen, větší pozornost je věnována cizím slovům a výklady jsou více přizpůsobeny Gebauerově mluvnici.

Zásadní problém představoval v „brusech“ výběr pravidel očišťování, zdroj jazykové správnosti, řečeno dobově: co je měřidlem jazykové správnosti. Byl uplatňován jednak princip historický (historické kontinuity jazykových prostředků), dále princip přímočarý

⁷ Jako brus označujeme daný typ příručky, Brus je použit pro konkrétní příručku vydanou Maticí českou.

⁸ Tyto příručky měly odlišnou úroveň. Např. BARTOŠ, František. *Rukověť správné češtiny*, 1891, JAVŮREK, Jan. *Brus jazyka českého*, 1873, PRASEK, Vincenc. *Brus jazyka českého*, 1874, VOROVKA, Karel. *Strážce jazyka*, 1896 apod.

⁹ *Brus jazyka českého*, 1881, Úvod k vydání prvnímu, s. V. Citace z Brusu jazyka českého uvádíme vždy kurzivou, abychom odlišili citace od dalšího textu. Vysvětlující pasáže přizpůsobujeme dnešnímu stavu pouze terminologicky, např. námětku nahrazujeme zájmenem apod.

analogie, často byl jako možný zdroj čistoty jazyka chápán teritoriální dialekt a byla připomínána také možnost obohacení současného jazyka slovanskými prvky. (Názory jednotlivých autorů však byly většinou nejednotné.)

Princip historické kontinuity nebylo možné u řady jazykových prostředků doložit a to vedlo to ke snaze vytěsnit mnohé ze současného jazyka; také stav a vývoj nářečí nebyl v době, kdy brusy vycházely, ještě dostatečně popsán¹⁰.

Výklad o kompozitech je ve všech vydáních Brusu uveden konstatováním, že v češtině nejsou slova složená tak frekventovaným jevem jako v němčině či jiných jazycích. Tento názor vyslovil již Josef Dobrovský a později jej rozšířil na ostatní slovanské jazyky i Vatroslav Jagić. Milan Jelínek uvádí, že „nelze popřít, že nová kompozita byla v novodobé češtině tvořena nejčastěji podle německého modelu“¹¹ a samozřejmě tento stav dokládají i dobové slovníky¹². Kompozita jsou v Brusech považována za běžnou součást jazyka, odmítána jsou především kompozita tvořená ze dvou substantivních základů – jako doklady tohoto typu jsou uváděny příklady jako *řekovoda* (viz zde s. 6). Uvedené doklady kompozit však v češtině nikdy neexistovaly¹³, ale daný slovotvorný typ byl napodobován, dokladem jsou kompozita jako *rodo-kmen* nebo *noso-rožec*, která nejsou v Brusech odmítána. Při popisu stavu a vztahu Matičních Brusů ke kompozitům konstatujeme u prvního a druhého vydání stav, podrobné doklady uvádíme ze třetího vydání. Mezi odmítaná kompozita patřilo *časoslovo*, vzniklé jako kalk z němčiny, *citoslovce* (Empfindungswort,) nahrazované slovem *mezislovce* (kalk z lat. interjektio); *koloběh*, překlad zbytečný německého slova *Kreislauf*, správně *o-běh* (*krve*); *parolod'*, lépe *parní lod'*, *parník*; *parostroj*, lépe *parní stroj*; *slovosled* znamená spíše *die Wortspur* než *die Wortfolge* a *sloupořadí* = *porticus*, správně *sloupení* nebo *sloupoví*. *Sloupořadí* bylo odmítáno ze dvou důvodů. Jednak je kompozitem tvořeným

¹⁰ Zdroj očišťování spisovného jazyka hledá v dialektech, v moravském lidovém jazyce, např. Fr. Bartoš, jeho práce vycházejí později, *Dialektologie moravská*, I 1886, II 1895, *Dialektický slovník moravský*, 1906.

¹¹ JELÍNEK, Milan. Purismus. In: PLESKALOVÁ, Jana a kol. *Kapitoly z dějin české lingvistické bohemistiky*. Praha: Academia, 2006, s. 547.

¹² JUNGMANN, Josef. *Slovník česko-německý, 1835–1839*; ŠUMAVSKÝ, Josef, Franta. *Vollständiges Deutsch-böhmisches Wörterbuch*, I 1844, II 1846; KOTT, František, Štefan. *Slovník česko-německý, zvláště gramaticko-frazeologický*, 1878–1906.

¹³ JELÍNEK, Milan. Purismus. In: PLESKALOVÁ, Jana a kol. *Kapitoly z dějin české lingvistické bohemistiky*. Praha: Academia, 2006, s. 548.

ze dvou substantivních základů, jednak byla odmítána koncovka -í jak prostředek utvářející substantiva pouze z předložkových pádů¹⁴. Puristé navrhovali nahradit také *stromořadí* počestlým galicismem *aleje*. Tento problém řeší i časopis *Naše řeč*, např. ve svém třetím ročníku.

Jako slovotvorný typ byla odmítána i kompozita adjektivně-substantivní: *ostrovtip*, *správně vtíp*, *důvtíp*, *bystrost*; *podobně malorolník* nebo *velkoobchodník* (komponent *velko-* je podle zjištění prováděných na vzorku kompozit z práce *Nová slova v češtině 2* v pořadí prvních členů substantivních domácích i hybridních kompozit¹⁵. Brus z roku 1881 vykazuje stejný vztah ke kompozitům jako Brus z roku 1877, ale připouští básnická kompozita substantivně-adjektivní jako *hadovlasý*, *býkohlavý*. Odmítána jsou navíc adjektivní kompozita přirovnávací *sněhobílý* (bílý jako sníh), *medosladký* (doložena u Kolára, Čecha, Sládka¹⁶). Navíc jsou publikovány výhrady ke slovu *libovůle*, z německého *Willkür*, *správně zvůle*, *neboť libý ve složení znamená milý*, např. *libosad*, *libozvuk* apod. *Také za slovo libovláda*, po německém *Willkürherrschaft*, z téhož důvodu *lépe říkati vláda neobmezená neb prostovláda*, *dle prostopášný*, *prostořeký*.

Úprava formy je navrhována u kompozita *samolibý*, *správněji samolibný*, *protože adjektivní složeniny, jejichž druhá část je odvozena od sloves, mívají příponu -ný, samovolný, činorodný, prostopášný, kdežto adjektivní složeniny, jejichž člen je jmenný, obvykle mají odvozovací příponu -ý – černooký, prostovlasý*. Odmítáno je kompozitum *srdcelomný, jest germanismus, neboť Slovanům srdce puká* (opět řešeno i v prvních ročnících *Naší řeči*).

Mezi nedoporučovaná slova náleží také verbum *vítězoslaviti*, *lepší jest slaviti vítězství (=triumfovati)*¹⁷.

¹⁴ Za zajímavé je možno považovat fakt, že druhé slovo daného typu – *bohosloví* – dokládá Dobrovského slovník.

¹⁵ MITTER, Patrik. *Kompozice v kontextu současné češtiny*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, s. 95 a 98.

¹⁶ JELÍNEK, Milan. Purismus. In: PLESKALOVÁ, Jana a kol. *Kapitoly z dějin české lingvistické bohemistiky*. Praha: Academia, 2006, s. 548.

¹⁷ Složená verba jsou v češtině vůbec vzácná, můžeme uvažovat o paleoslovenismu *blahosloviti*, o latinských kalcích *dobrořečiti* a *spoluřečiti*, o verbech s prvním komponentem *spolu-*, např. *spolupracovat* a ze současnosti o slovech *krasobruslit* nebo *blahopřát*. Více viz ŠLOSAR, Dušan. *Česká kompozita diachronně*. Brno: MU, 1999, s. 76-77.

Brus jazyka českého ve třetím vydání z roku 1894 navazuje na předchozí dvě vydání a ve slovníku odmítá adjektiva a adverbia obsahující přední člen *bez-*¹⁸ Jsou odmítána jako utvořená pod vlivem němčiny. *Lépe jest druhdy užívati místo bezkonečný nekonečný, nepochybně místo bezpochybně, nevinný místo bezvinný apod. Nebo jiných obrátů, např. zdarma místo bezplatně, holý místo bezvousý, přímý místo bezohledný.* Podobně je odmítáno i *bezprostřední* a *bezvýsledný*.

Dále jsou zmiňována následující adjektiva a adverbia: *čarokrásný (o krajině), správně překrásný, rozkošný, čarokrásný zjev, správně okouzlující zjev. Čtyrnásobný, správně čtvernásobný.*

Divukrásný, správně divokrásný, ku podivu, na divy krásný. Dvéslabičný, správně dvojslabičný, nebo dvouslabičný (shodně tréslabičný). Dvěstěletý, správně dvousetletý podle dvouloketní, pětiletý, tříletý (složenina s genitivem). Jednoduchý, jednoduše, často dle němčiny nesprávně užíváme za slova pouhý, prostý, zhola, zkrátka. Jednoduché je protikladem složeného a v těchto případech je užití slova správné. Jednohlasně správně jednomyslně, všemi hlasy. Kralodvorský, kralohradecký, správně královédvorský, královéhradecký. Málomocný, málomyslný správně krátce psáno. Medosladký, správně sladký jako med. Nazpaměť odříkávati je nesprávné, správně z pamětí, protože předložky z a od si odporují, avšak nazpaměť se učití je správné, budiž slovo to vykládáno za složené z předložky na a vz a pods. paměť... Kromě toho nazpaměť je ve spisovném jazyku dávno ve zvyku. A není také proč vzpírati se prostějšimu napaměť, jež se hojně ujímá. Poznenáhlu jest slovo dobře složené. Rovnoramenný, lépe rovnoosá (hyperbola). Rovnostranný, lépe rovnoosá (hyperbola). Tajuplný jest nesprávná spřežka, neboť genitiv slova taj není taju, ale taje, čímž by vzniklo slovo tajemlný i tajûplný. Avšak dobře postačí nám, jako postačilo starým, příd. tajemný. Těžkopádný sloh, správně těžký, neohebný, neobratný, nabubřelý. Věkupamátný jest nesprávně složené slovo, správně věkovitý, dávnověký. Věrohodný, správně hodnověrný, též věrojatný. Věrolomný, možno připustit. Vícejmenné, vícemístné číslo, správně několikajmenné,

¹⁸ Uvědomujeme si, že ze synchronního hlediska se jedná v daném případě o prefix a o slova vzniklá derivací, v analyzovaných Brusech jsou však slova s předním členem *bez-* dobově chápána jako slova složená, stejně tak i později, např. v pracích Františka Trávníčka.

několikamístné, nebo mnohohjenné, mnohomístné. Žádnopádně, správně žádným způsobem.

Podobně jsou ve slovníkové části hodnocena i substantivní kompozita: *Čarostřelec, správně kouzelný střelec, střelec kouzelník. Časoslovo, lépe sloveso, časoslovo je překlad německého slova Zeitwort a není případné, ješto se jím vyjadřuje toliko čas, nikoli kolikost děje, při slovanském slovese důležitá. Jméno sloveso označuje tu částku řeči jako nejdůležitější, jako slovozvláště. Čechoslované – správně jméno kmenové Čech, není Rusoslované, Srboslované. Nad to čeština nemiluje složeniny z podstatných jmen vzniklých. Dobrozdání, lépe dobré zdání, posudek. Chvalořeč, lépe chvalořeč. Knihkupec, knihtiskař, správně knihkupec, knihtiskař. Krásocit, správně krasocit, podobně chvalořeč. Stejně krasochuť, krasopis. Malorolník, maloobchodník, maloživnostník apod. složeniny zbytečně se podle němčiny tvoří a rozšiřují, správně malý rolník atd. Nebezpečí, správně nebezpečenství. Ostrovtip, ostrovtipný, správně vtip, důvtip a vtipný, důvtipný. Pivovár, obyčejněji pivovar, pivovarský. Plnovous, nesprávný překlad německého slova, správně plné vousy. Prvočíslo, správně číslo kmenné. Rukověť. Ač správnější jest rukojeť od ruka, není nutno odmítat. Sebedůvěra není dobře utvořeno, správně důvěra v sebe; neboť úsloví, na němž se zakládá: důvěřovati v sebe. Větosled, správně pořádek větový, srovnej slovosled. Živobyť (bez komentáře, uvedeny pouze doklady).*

Ve výkladech se připomíná¹⁹, že pro češtinu nejsou vhodné složeniny ze dvou substantivních základů jako *reko-svatyně, řeka-voda, rybo-tuk, krko-šátek, hracho-pole, vodo-myš atd. Přes to všechno jsou přece některá taková slova v užívání, pídi-mužík, noso-rožec, snesitelnější jsou podobná adjektiva, zvláště v mluvě básnické hado-vlasý, stříbro-nohý, býko-hlavý apod. Opět jsou odmítána adjektiva se srovnávacím významem a jejich počet je rozšířen, např. sněho-bílý, správně bílý jako sníh, medo-sladký, správně sladký jako med, medový, skalo-pevný, správně pevný jako skála, uhločerný, černý jako uhel apod., bleskorychlý, zlatožlutý, stříbrojasný. Jak konstatuje Milan Jelínek „s výjimkou kompozita bleskorychlý (běžně s konfektem -u- místo -o-) patřila všechna*

¹⁹ Brus jazyka českého, 1894, s. 336.

tato složená adjektiva do básnické slovní zásoby²⁰. Tento typ srovnávacích adjektiv a vhodnost či nevhodnost užívání daných slov ve spisovné češtině je opět námětem řady polemik v prvních ročnících časopisu Naše řeč.

Jako stabilní součást jazyka jsou uznávány následující typy kompozit: a) Jména, u nichž je první člen kompozita tvořen adjektivem nebo číslovkou, opěrný člen pak substantivem, např. *Vele-hrad, jedno-rožec, sedmi-hlásek, tři-letí*, rovněž ta, u nichž je opěrný člen tvořen adjektivem –*bělo-hlavý, černo-oký, sedmi-letý*. b) Kompozita s první částí substantivní nebo zájmennou a druhou slovesnou, např. *vodo-met, země-pis, krvo-tok, pivo-var, barvo-těr, kolo-maz, lido-jed, samo-var, pravdo-mluvný, boho-rovný, ruko-dílný, blaho-dárný, zkázo-nosný, samo-volný*. c) Kompozita, jejichž první část je adjektivní: *hodnověrný, nevěro-hodný, širo-vládny, lepo-stkvoucí. Slova Pán-bůh, své-vole, pravdě-podobný, boha-bojný, bohu-milý, duch-plný trestu-hodný, oka-mžení nejsou slova složená, nýbrž jen sloučeniny volné, pročež některá se píše též odděleně.*

Analyzované Brusy jazyka českého chápou kompozita jako součást spisovného jazyka, např. *poznenáhu je slovo dobře složené*. Z dobových puristických pozic odmítají některé typy kompozit, především kompozita ze dvou substantivních základů²¹, jako *čarostřelec, dobrozdání*, některá adjektiva adjektivně-substantivní, jako např. *ostrovtip, malorolník, velkoobchodník*, a adjektiva substantivně-adjektivní s významem srovnávacím, *sněhobílý*. Poslední typ nemá historické kořeny ani starší doklady²², jde skutečně o adjektiva vzniklá jako kalky z němčiny v období národního obrození a postupně vznikající adjektiva utvářená v rámci tohoto slovotvorného typu. Vymycována jsou v duchu dobového odporu vůči germanismům právě hlavně kompozita vzniklá jako kalky z němčiny. Odmítány byly kalky z dnešního pohledu dočasné, např. *časoslovo*, ale i trvalé, např. *citoslovce* nebo *slovosled*. Z daného hlediska můžeme považovat za zajímavé, že např. slovo *plnovous* je odmítáno jako nesprávný překlad z němčiny, není tedy odmítáno jako germanismus, dokonce je poukázáno na jeho původ.

²⁰ JELÍNEK, Milan. Purismus. In: PLESKALOVÁ, Jana a kol. *Kapitoly z dějin české lingvistické bohemistiky*. Praha: Academia, 2006, s. 548.

²¹ Kompozita ze dvou substantivních komponentů jsou doložena již v období staročeském, v češtině doby střední nebyla rozmnožena a stala se až frekventovaným typem v období národního obrození. Více viz ŠLOSAR, Dušan. *Česká kompozita diachronně*. Brno: MU, 1999, s. 50.

²² ŠLOSAR, Dušan. *Česká kompozita diachronně*. Brno: MU, 1999, s. 72.

Při hodnocení kompozit se v Brusech uplatňuje zejména první kritérium: „*měřidlem správnosti jazykové*“ je spisovná řeč starších dob až do doby Komenského, zejména tedy čeština klasická tak řečená“²³ a také princip analogický, např. u *samolibý*, kde je analogicky navrhována úprava formy na *samolibný*, podobně z hlediska analogie je odmítáno *sloupořadí* nebo *stromořadí*. Ve většině případů však odmítání, opravy či úpravy jednotlivých kompozit nejsou zdůvodněny, např. *jednohlasně*, některá zdůvodnění bychom mohli z dnešního pohledu označit za úsměvná, např. *srdcelomný*, *jest germanismus*, *neboť Slovanům srdce puká*.

Jinde jsou navrhované úpravy ve shodě s perspektivou vývoje jazyka, např. *knihkupec*, *krasopis*, *pivovar*. Z výkladů v Matičních Brusech je patrné, že již v poslední třetině 19. století představují kompozita s prvním komponentem numerálním velmi produktivní a stabilizovaný slovo tvorný typ, který je respektován a upravován pouze formálně, např. *dvěstěletý*.

Obecně je možno konstatovat, že odmítaná kompozita byla vytěsněna činností brusičů pouze v několika případech, např. *časoslovo* nebo *vítězoslaviti*, a že v důsledku toho nebyly realizováním daných dobově motivovaných návrhů omezovány a omezeny vyjadřovací možnosti češtiny. Navrhovaná jednoslovná synonyma k odmítaným kompozitům totiž představovala sémantické ochuzení, omezovala sémantickou diferenciaci či nevyjadřovala význam shodný s významem kompozita, např. *libovůle* – *správně zvůle*, *koloběh* není *oběh*, *ostrovtip* není *důvtip*, *maloročník* nebo *velkoobchodník* není totéž jako *malý rolník* či *velký obchodník*, termíny *rovnoramenný* a *rovnostranný* není možno nahradit výrazem *rovnoosý* apod.

Z pohledu perspektivy jazyka nebyly návrhy brusičů úspěšné, ať byly jakkoli motivovány, např. substantiva ze dvou substantivních základů jsou dnes běžnou součástí jazyka, dokonce jsou velmi častá jako kompozita hybridní, v brusech odmítaná kompozita dodnes představují frekventované jazykové prostředky současné češtiny, jak dokládá např. Český národní korpus. Kompozice se dnes uplatňuje v apelativním systému především v oblasti terminologické či při tvoření expresiv, vývojově ztratila

²³ *Brus jazyka českého*, 1881, Úvod k vydání prvnímu, s. V.

kompozice svůj potenciál v systému propriálním, avšak naprosto nezávisle na snahách brusičů.

Zdroje

Komise Matice české. *Brus jazyka českého*. Vydání první. V Praze 1877.

Komise Matice české. *Brus jazyka českého*. Druhé, rozmnožené vydání. V Praze 1881.

Komise Matice české. *Brus jazyka českého*. Vydání třetí, úplně změněné a rozmnožené. V Praze 1894.

Literatura

Bozděchová, I. *Tvoření slov skládáním*. Praha 1994.

Cuřín, F. *Vývoj spisovné češtiny*. Praha 1985.

Havránek, B. *Vývoj českého spisovného jazyka*. Praha 1980.

Jelínek, M. Purismus. In: Pleskalová, J. a kol. *Kapitoly z dějin české lingvistické bohemistiky*. Praha 2006.

Mitter, P. *Kompozice v kontextu současné češtiny*. Ústí nad Labem 2006.

Šlosar, D. *Česká kompozita diachronně*. Brno 1999.

Šlosar, D. a kol. *Spisovný jazyk v dějinách české společnosti*. Praha 2009.

Negativní vlivy televize na rozvoj dítěte a jeho vyjadřování

Anita Jirovská

Téma negativních vlivů televize je pro množství dalších spolupůsobících sociálních vlivů velmi těžko postihnutečné. I přes obtížnost dokazování je však třeba se tímto tématem zabývat a následně hledat způsoby řešení. Z dosavadních zkušeností a výzkumů prováděných v mnoha státech lze konstatovat, že nejen vliv na osobnost dítěte existuje, ale lze jej považovat za závažný. Zajisté je třeba brát v úvahu i studie promlouvající ve prospěch tohoto média, neboť zcela jistě televize umožňuje všeobecný přehled, informovanost a poskytuje i určitou formu vzdělávání. Avšak, přihlédneme-li k negativním vlivům televize, je třeba připomenout, že toto médium může vést k problémům v osobnostním vývoji z hlediska sociálního, psychologického, jazykového i komunikačního a v neposlední řadě i v rozvoji myšlení.

Studie tohoto tématu je prozatím v počátcích, proto zde uvádím nejen výsledky stávajících výzkumů, ale též vize výzkumu budoucího, plánovaného v rámci disertační práce.

Dítě sledující televizi pozoruje modely chování a jednání postav v televizním vysílání. Toto jednání je schematické, a probíhá ve zjednodušeném kontextu, ale přesto je divákem vnímáno jako jediné správné, či naopak odsouzeníhodné či špatné, podle toho, jaká postava se tak chová. Dítě pozorující televizní postavu si její jednání podvědomě ukládá a později se podle tohoto modelu chová. Dítě, stejně jako v tomto případě i dospělý, napodobuje chování, jež vidí jako úspěšnou reakci u osob, k nimž má důvěru. Téma podrobněji rozebírá psychiatr a psychoanalytik S. Tisseron, ve svém pojednání o problematice nápodoby¹.

¹ Vlastník, Jiří: *Televizí násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*, Votobia, Olomouc, 2005

Tento vliv by se z jazykového hlediska mohl zdát celkem nepodstatný, avšak je vodítkem pro pozorování vlivu televize na jazykové kompetence a řečové dovednosti. Přijímá-li dítě modely chování, bude obdobně přistupovat i k modelům jazykovým tím více, čím častěji se s tímto modelem setkává a ztotožňuje se s ním. Jazykové nebezpečí navíc získává na intenzitě, pokud, jak již bylo zmíněno výše, dospělí, kteří sledují stejné či obdobné pořady, jsou ovlivněni stejnými mluvními vzory a svůj jazyk těmto vzorům přizpůsobují. Zůstává otázka, do jaké míry je dospělý i dítě schopno rozpoznat vhodný či nevhodný vzor chování a do jaké míry můžeme považovat jazykovou úroveň televizních pořadů za korektní.

Soustředíme-li svou pozornost na problematiku komunikace, objevíme i další negativní vlivy televize, jež negativně působí na dětský vývoj, a to včetně jejich výslovnosti. Prvním a zásadním je omezení komunikace v rodinách. Rodiče s dětmi diskutují čím dál tím méně. Výzkumy agentury Median z roku 2008 ukázaly, že až 41% rodičů diskutuje se svými dětmi maximálně 45 minut denně, a to včetně veškerých pozdravů a pokynů². Důsledkem této situace jsou nejen horší sociální vztahy a pomalejší rozvoj řeči, vyjadřování a myšlení dětí, ale i problémy s komunikací s vrstevníky i dospělými. Pro porozumění televiznímu vysílání je třeba, aby rodiče s dětmi rozebírali pořad, který děti sledují, aby komunicovali o tom, co považují za důležité, čeho se obávají i co se jim nelíbilo. Tyto rozhovory pomáhají nejen snížit negativní účinky médií, ale také rozvíjet slovní zásobu a vyjadřování vůbec, myšlení včetně schopnosti argumentace. Bohužel, však podle výzkumu z roku 2009 rodiče s dětmi o pořadech hovoří průměrně v 38%.³

Časté dlouhodobé sledování televizních pořadů vedlo japonské odborníky k definici tzv. televizního dítěte.⁴ To se potýká se sníženou schopností k učení, která je způsobena menším soustředěním, netrpělivostí i zhoršenou schopností zapamatovávat si čtený text, s obtížnějším utvářením vnitřních obrazů a představ dětí i se sníženou schopností komunikace a sebeprosazování. Netrpělivost a nesoustředěnost ovlivňuje schopnost naslouchat a tím i schopnost diskutovat a rozvíjet své myšlenkové a

² Zvěřinová, Alena: *Průzkum: Až polovina rodičů si povídá s dětmi nejvýš 45 minut denně*, MF Dnes, 23.11. 2008

³ Jirovská, Anita: *Negativní vlivy televize na rozvoj dítěte*, Praha, PedF UK, Diplomová práce, 2008

⁴ http://www.bkb.cz/redaction.php?action=showRedaction&id_categoryNode=260

komunikační schopnosti. Stejně tak snížená schopnost utváření obrazů děti odpoutává od četby, tím i od rozvoje slovní zásoby. Pokud tyto prvky spojíme i se zhoršenými sociálními vztahy, vytrácí se pomalu i schopnost bohatšího způsobu komunikace mezi vrstevníky.

Konkrétní vlivy televize na komunikaci dětí lze rozdělit na několik oblastí. První je omezená slovní zásoba. Častěji se užívá symbolů namísto konkrétních výrazů, objevuje se stále více výrazů cizojazyčných, stejně jako výrazů mediálních či jejich kombinace (superstar, comeback,...). Jazyk používaný v médiích nepotřebuje popisovat pocity. Je výrazně chudší než jazyk užívaný v rádiu či psaných textech. Zároveň však toto médium patří u posluchačů mezi časově nejdotovanější. To, v souvislosti s dalším médiem, ukrádajícím nejvíce našeho času, internetem a s ním související počítačovou komunikací, vede ke snížení náročnosti na jazykovou kulturu. Spisovný jazyk začíná mít svou odtažitostí podobu jazyka cizího, bohatá slovní zásoba vyjadřující city a pocity bývá nahrazována „smajlíky“. Televizní i počítačová komunikace potřebuje rychlost. Není třeba složitě vysvětlovat vztahy v televizním seriálu, které jsou prvoplánové, stejně tak, jako není čas, ani možnost, zabývat se tragediemi celého světa. V dětech se tím buduje nejen nedostatek empatie a porozumění, ale také jazyk bez dostatečné slovní zásoby (při výrazném nadužívání citoslovcí), bez schopnosti popsat duševní stav, naslouchat, výstižně komunikovat a argumentovat. To se objevilo nejprve v USA, v běžné komunikaci. Z ní se tento způsob komunikace dostal i do médií a do literatury a následně i do některých nekvalitních překladů literatury.⁵ K tomuto tvrzení se ubírám na základě stále probíhajícího pozorování.

Ve vyjadřování dále dochází k uniformizaci a schematizaci. Začínají se vytrácet limity intimity pronášeného (tzv. verbální exhibicionismus). Dětem připadá naprosto normální na veřejnosti rozebírat věci zcela osobního rázu, neboť se tak dennodenně děje na internetu i v televizi. Dětem nevadí, že informují o intimnostech všechny, kdo jsou na internetu, ztrácí se pocit soukromí. Zároveň dochází ke sníženému vnímání nonverbální komunikace, jež na internetu neexistuje. Objevují se potom kursy „jak porozumět

⁵ PODANÝ, Richard: *Čichový pocit zápachu*, Praha: A2, 2007.

batoletí“, kde se maminky učí, co se snaží dítě kterým gestem říct. Nevnímání nonverbální komunikace nám činí složitějším porozumět druhému, který stojí proti nám.

V psaném i mluveném projevu dochází ke smývání zásadních rozdílů. „Rysy pokládané u mluvených projevů za typické – nedostatek větné perspektivy, uvolnění větné a nadvětné stavby textu (srov. Hoffmannová) jsou najednou součástí i textů psaných, pokud ty byly spontánně a rychle vytvořeny a obratem prezentovány příjemci. Naopak do psané komunikace se prosazuje komplexnost komunikátu alespoň náznakem „smajlíků“ a zvýrazňování částí komunikátů suplujících změny dynamiky řeči. Uvolnění hranice spisovnosti je v takových textech pravidlem. Navíc v nich ustupuje základní dodržování pravopisné kodifikace, patrná je nechuť k opravě napsaného.“⁶

V neposlední řadě je nutno zmínit problematiku související s vlivem televize na kvalitu promluvy z hlediska fonetického. Čím dál častěji se setkáváme s logopedickými potížemi dětí, které nemají žádné fyziologické problémy, jež by jim bránily ve správném vyslovování. Přesto, v polovině 70. let se v předškolním věku vyskytovaly poruchy řeči pouze u 4% dětí. Ve 2. polovině 90. let stoupl na základě stejných kritérií procento dětí s poruchami řeči na 25%. Z toho je polovina poruch hodnocena jako lehká, čtvrtina jako středně těžká a čtvrtina jako těžká.⁷ Uvědomíme-li si zároveň, že podíl dětí s poruchami porozumění řeči je ještě vyšší, výsledek je přinejmenším zarážející. Srovnatelné výsledky nacházíme v Německu, Velké Británii i Bulharsku.

Francouzští odborníci se již dlouhou dobu věnují problematice vlivu médií na rozvoj jejich rodného jazyka. Většinu negativních vlivů na francouzštinu shrnul Gabriel de Broglie ve svém článku Elektronická média a francouzský jazyk.⁸ Upozorňuje na rozvolnění syntaxe, zjednodušenou výslovnost, omezení jazyka menšin a nářečí, jazykovou redukci, zjednodušení slovesné formy i záporu, zvýšený výskyt pravopisných chyb, narušení jazykové struktury, nahrazování plnovýznamových sloves jednoduššími slovesnými formami (il y a, faire) a zjednodušenou formu otázky (pouze pomocí intonace, či qu'est-ce que).

⁶ KRČMOVÁ, Marie: *Nová média – nové styly?*, Stylistyka XI (Opole, Polsko) 2002, s. 349-360

⁷ Škodová, Eva, Jedlička, Ivan: *Klinická logopedie*, Praha: Portál, 2003.

⁸ Broglie de Gabriel: *Les médias électronique et la langue française*, Communication et langages 112/1997

Avšak vzhledem k tomu, že se současně s médii významně uplatňují například i další vlivy sociální a kulturní, prokazatelnost vlivu televize je velmi obtížná. Z toho důvodu je třeba zpracovávat výsledky dvou odlišných kultur, čímž se regionální vlivy alespoň částečně eliminují. Připravovaný výzkum je tedy zaměřen na porovnání českých a francouzských dětí, nejen na jejich slovní zásobu, ale vůbec na jejich vyjadřování. Tato srovnání, předpokládám, povedou k výsledkům prokazatelně ovlivněných televizním vysíláním a k hledání určitých forem nápravy ve výuce.

Literatura

BLAŽEK, Bohuslav: *Tváří v tvář obrazovce*, Praha: Slon, 1995.

BROGLIE de Gabriel: *Les médias électronique et la langue française*, *Communication et langages* 112/1997

HORÁLEK, Jan: Hříchy mediální řeči (motivováno Justovým Slovníkem floskulí), *ČJL*, 2004/2005, roč. 55, č. 1

JIROVSKÁ, Anita: *Negativní vlivy televize na rozvoj dítěte*, Praha, PedF UK, Diplomová práce, 2008.

KOSTEČKA, Jiří: Slangové výrazy středoškoláků, *ČJL*, 2004/2005, roč. 55, č. 1

KOSTEČKA, Jiří: Slovní zásoba gymnazistů, *ČJL*, 2007/2008, roč. 58, č. 3

KRČMOVÁ, Marie: *Nová média – nové styly?*, *Stylistyka XI* (Opole, Polsko) 2002, s. 349-360

PODANÝ, Richard: *Čichový pocit zápachu*, Praha: A2, 2007.

ŘÍČAN, P.; PITHARTOVÁ, D. *Jak vést děti k rozumnému užívání médií*, Praha: Portál, 1995.

SUCHÝ, Adam: *Mediální zlo – mýty a realita*, Praha: Triton, 2007.

ŠEBESTA, Karel: *Od jazyka ke komunikaci*, Praha: Karolinum, 1999.

ŠKODOVÁ, Eva, Jedlička, Ivan: *Klinická logopedie*, Praha: Portál, 2003

http://www.bkb.cz/redaction.php?action=showRedaction&id_categoryNode=260

VLASTNÍK, Jiří: *Televizí násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*, Votobia, Olomouc, 2005

ZVĚŘINOVÁ, Alena: *Průzkum: Až polovina rodičů si povídá s dětmi nejvýš 45 minut denně*, MF Dnes, 23. 11. 2008

Odrazy světového názoru v jazyce na příkladu projevů filozofie řeči v barokních kázáních

Andrea Königsmarková

Úvod

Vydeme-li z úvah hermeneutiky, sociolingvistiky či psycholingvistiky, založených na tezi, že naše jazykové projevy, prostředky, jimiž je utváříme, jejich styl i úroveň, odráží do určité míry světový názor naší společnosti, tedy naše postoje k životu, hodnotám, okolím, můžeme o jazyku přemýšlet i jako o zdroji poznání doby a jejího nahlížení na svět (Oeming 2001). Takový přístup lze využít především při zprostředkování textů z časově vzdálenějších období. Jejich jazyk tak čtenářům umožňuje přímý kontakt s dobou, stává se bezprostředním nástrojem pro pochopení života a společnosti v dané historické epoše.

Zrcadlení dobové filozofie v jazyce představíme na příkladu baroka, zvoleného pro svou problematičnost v hodnocení v průběhu jednotlivých historických epoch, pro rozdílné a rozporuplné přístupy k tomuto historickému období, k jeho umění, kultuře i jazyku, kvůli kterým stále zůstává (přes veškerý vědecký zájem posledních desetiletí) zahaleno řadou mýtů, zakořeněných hluboko v našem historickém povědomí. Jako konkrétní texty pro analýzu jsou vybrány kazatelské projevy pro svůj přímočarý odkaz k realitě, kterým umožňují vytvořit si obraz o skutečně užívaném jazyce v barokní době lépe než jiné literární či neliterární texty. Popsána bude především situace v prostředí českém, považujeme však vzhledem k záměru za nutné uvést ji do širšího evropského (především středoevropského) kontextu, neboť se domníváme, že při analýze barokních textů je zásadní uvědomovat si ryze české znaky baroka vždy v souvislosti s rysy „všeobecně“ barokními, tedy takovými, které jsou společné baroku evropskému.

Cíle následujícího zamyšlení nad projevy barokní filozofie řeči v dobových kázáních lze formulovat jako hledání souvislostí mezi filozofií řeči a znaky barokní poetiky, způsobu aplikace abstraktních myšlenek v žánru zaměřeném k lidovému publiku a konkrétního praktického vlivu těchto idejí na utváření textů ve spojitosti se stylovou determinací.

Baroko a národní jazyky¹

Lze-li vymezit typické rysy v přístupu jednotlivých historických období k národnímu jazyku, pak je takovou základní charakteristikou pro barokní dobu tzv. barokní patriotismus². Pocit ohrožení, který s sebou přinesly hrůzné prožitky třicetileté války, prostupuje celým barokem ve všech oblastech lidského života: od každodenní tvrdé reality přes projevy náboženského vytržení ve výtvarném a slovesném umění či hudbě až po celkový světový názor a pohled na lidský život, životní úděl či místo člověka v „kosmickém řádu“. Filozofie barokního období citlivě reaguje na tuto skutečnost usilovnou snahou o přehledné uspořádání, harmonickou stavbu a vyváženost všech částí tvořících celek (Störig 2000). Toto úsilí přerůstá z filozofie do všech oblastí kulturního života.

V přístupu k národnímu jazyku se projevuje vše prostupující zkušenost ohrožení a z ní vyplývající snaha o přehlednost a harmonizaci jako nutnost pečovat o vlastní řeč, chránit ji, zamýšlet se nad ní lingvisticky i filozoficky. Mohlo by se zdát, že problém „jazykového ohrožení“ je typický pouze pro baroko české, ale při srovnávání barokního přístupu k jazyku v jednotlivých evropských zemích zjišťujeme, že je tato obava příznačná pro jazykovou situaci u většiny národů – nebo jazykových společenství – v době po třicetileté válce. Právě v období baroka ve Francii René Descartes (1596 - 1650), který je nazýván prvním velkým filozofem francouzského jazyka (Robert, k 15. 4. 2010), implantuje do své mateřštiny filozofické výrazivo: ve svém díle *Discours de la méthode* (1637) zavrhuje akademické užívání latiny; jeho poslední kniha *Spis o vášních (Traité des Passions* 1649) je napsána ve francouzštině: pouze mateřský jazyk může totiž vyhovovat vyjadřování filozofie založené na „přirozeném světle“ každého .

Podobné názory najdeme i v dílech dalších francouzských myslitelů a literátů barokní doby. Tento pohled na mateřský jazyk vychází, ne-li přímo z pocitu ohrožení, pak určitě ze vzrůstajícího zájmu a péče o národní jazyk a je výrazem snah nejen o zrovnoprávnění s „akademickou“ latinou, ale dokonce o získání prestižního

¹ Anachronicky je užito termínu národní jazyk, přestože jsme si vědomi, že se tento pojem v barokní době teprve formuje. Domníváme se však, že je nejužitečnějším výrazem pro daný pojem.

² Termínem barokní patriotismus je označována tendence určovaná specifickými národními zájmy a zdůrazňující zvláštní historické tradice či aktuální potřeby. Mezi mnohé barokní vlastence patřil např. Bohuslav Balbín.

postavení pro národní jazyk jako jazyk filozofie, neboť jedině jazyk mateřský může být jejím přirozeným nástrojem .

Mnohem více se přiblížíme situaci v českých zemích, představíme-li si jazykové poměry po třicetileté válce v oblasti dnešního Německa. Území německých států byla v průběhu války zpustošena a její katastrofální důsledky se nevyhnuly žádné oblasti lidské činnosti (Zierer 1957). Bezútěšná poválečná situace hospodářská i politická musí mít nutně dopad na kulturu i jazyk takto postižené země. „Ubohý a poražený německý lid ztratil jakékoli národní cítění. Příliv cizích národů, který se Německem převalil, zde zanechal své zvyky a nešvary, jazyk se stal slátaninou cizích slov.“ (Zierer 1957, s. 162)

Němčina se ocitá pod vlivem francouzštiny, čehož je důkazem např. vzrůstající obliba křestních jmen francouzského původu. Francouzské zvyky zaplavují kulturně vyprahlé Německo. Francouzská móda, společenské způsoby a francouzský jazyk se stávají maskou vlastní kulturní chudoby; zvláště vyšší stavy se pokoušejí zdůraznit svůj podíl na absolutní moci francouzštěním à la mode. Na základě upevnění politické moci podle francouzského modelu Ludvíka XIV. se mnoha malým knížectvím v Německu podařilo rychle obnovit zdevastované hospodářství. Podle vzoru Francie se tak panovnický dvůr stává centrem politického i kulturního života.

Kdo chtěl na tomto dvoře něco znamenat, musel se přizpůsobit mravům a zvykům (Bauman – Oberle 2000), ty jazykové nevyjímaje. K vlivům politickohospodářským se přidružuje i působení politicko-náboženské, které je spjato s protireformací: rekatolizační impulsy a ideje vycházejí především z tradičně katolických zemí Evropy: z Itálie, Španělska a z Francie, což opět posiluje kulturní a jazykovou dominanci těchto států.

Svou nespokojenost se stavem společnosti a mateřštiny vyjadřují němečtí intelektuálové naprosto otevřeně ve svých literárních i odborných dílech stejně jako např. spisovatel Johann Michael Moscherosch, který následujícími slovy projevuje rozhořčení nad záplavou cizích slov v němčině a jejich nekritickým přejímáním: „Ó, vy více než nerozumní opožděnci! Kterépak je to nerozumné zvíře, jež by změnilo svou řeč a svůj hlas, aby se jinému zalíbilo? Už jsi někdy slyšel kočku pro zalíbení štěkat a psa z lásky ke kočce mňoukat? Přitom německá pevná mysl a nestálá románská mysl jsou vzájemně uzpůsobeny nejinak než kočka a pes a přece je chcete, nerozumnější než ta zvířata, proti veškerému smyslu napodobovat? Už jsi

slyšel ptáka bučet a krávu štěbetat? A vy si nechcete ve své vlasti hledět té vznešené řeči, která vám je vrozena? Fuj, hanba vám!“ (In Zierer 1957, s. 162 – 163)

Reakce na situaci, v níž se němčina ocitá, se neomezují pouze na rozhořčené kritiky, existují i aktivnější odezvy, jejichž cílem je konkrétně přispět ke zlepšení tíživého stavu mateřského jazyka. Vznikají odborné publikace o německém jazyce a na jejich bázi jsou zakládány jazykové společnosti (Sprachgesellschaften)³.

V těchto společnostech se sdružovali intelektuálové, šlechtici, spisovatelé a panovníci, aby pečovali o mateřskou řeč a aby ji očistili od cizích vlivů (Baumann – Oberle 2000). Silné puristické tendence se v těchto společnostech pojily se snahami o větší jednotu pravopisu či Opitzovými⁴ názory na básnický jazyk. Především puristické úsilí mělo velký vliv na jazyk a literaturu tohoto období.

Situace v českých zemích se nápadně podobá té v zemích německých: i zde neznamenal třicetiletá válka pouze hospodářskou devastaci, ale její negativní důsledky se projevíly také v oblasti kulturní a jazykové. V období následujícím, po porážce stavovského vojska roku 1620 v bitvě na Bílé hoře, končí pro české země doba jakýchkoli kompromisů či náboženské tolerance a nastupuje protireformace a rekatolizace se všemi důsledky (pozitivními i negativními).

Protireformační snahy se projevovaly již v době předbělohorské. Patrný byly především v činnosti jezuitského řádu, který v Čechách začíná působit již od roku 1556, a také v kulturním (i politickém) vlivu španělském (Čornejová 2002). Po porážce na Bílé hoře protireformace a rekatolizace zesilují a jako přímý důsledek se přidružuje odchod protestantských kulturních špiček.

Stejně jako byla němčina v malých německých státech ovlivňována románskými jazyky (především francouzštinou), je čeština pod silným vlivem němčiny, který je i v českých zemích podporován politickými zájmy, a postupující germanizace se tak stává vlastně nástrojem protireformace, upevňování moci v zemi a organizace její správy. Zranitelnost českého jazyka je však o to větší, že se česká společnost ocitá prakticky bez intelektuální elity, chybějí zde nositelé jazykové tradice a jazykové

³ Takovými jazykovými společnostmi byly např. „Fruchtbringende Gesellschaft“, „Deutschgesinnte Genossenschaft“, „Elbschwanenorden“.

⁴ Martin Opitz (1597 - 1639) vyjádřil své myšlenky v díle *Knih o německém básnictví*. (*Buch von der Deutschen Poeterey*.) Rozvíjí zde především své estetické názory a kromě jiného vyjadřuje přesvědčení, že řečí básnictví by měla být spisovná němčina a nikoliv latina či německá nářečí. (Baumann – Oberle 2000).

kultury a je nutno tuto vrstvu znovu vytvářet. Přes veškeré pochybnosti, které byly o jazykové úrovni českého baroka napsány a vysloveny, lze konstatovat, že toto úsilí bylo, alespoň co se týče vztahu k jazyku, jazykové kultuře a tradici, úspěšné, poněvadž vedle linie spisovatelů, kteří česky netvoří nebo nad užíváním českého jazyka příliš neuvažují, tvoří i v tomto období spisovatelé, kteří svou mateřštinu ctí a milují (Kopecký 1970).

Pocit ohrožení vlastního jazyka podporuje tendence, jež se velice podobají těm německým: čeští intelektuálové vystupují na obranu svého jazyka, předkládají důkazy o jeho rovnocennosti se všemi ostatními. Vznikají tak citově zanícené obrany českého jazyka, mezi něž patří Frozínova předmluva k dílu *Obroviště mariánského atlanta* (1704) nebo Balbínova *Obrana jazyka slovanského, zejména českého*⁵.

Vzrůstá i vědecký zájem o mateřský jazyk, který se v barokním období i u nás pojí s puristickými snahami; jako příklady na českém území uveďme dílo *Lima linguae Bohemicae, to jest Brus jazyka českého* (1667) od Jiřího Konstance, praktickou příručku Matěje Václava Šteyera *Výborně dobrý způsob, jak se má dobře po česku psátí neb tisknouti* (1668) a gramatiky *Grammatica Boëmica* (1660) od Jana Drachovského a *Čechořečnost seu Grammatica linguae Bohemicae* (1672) od Václava Jana Rosy. Všem osobnostem, které se nad mateřským jazykem zamýšlejí, snaží se ho chránit či očistit od cizích vlivů, je společný pozitivní vztah k vlastnímu jazyku, hlásí se k jeho tradici, k tradici humanistické i bratrské jazykové kultury .

Z výrazné paralely mezi jazykovou situací v německých a českých zemích vyplývá, že příklon k mateřskému jazyku je v období baroka charakteristický. Ze všeobecného pocitu ohrožení, touhy po návaznosti na tradici a po nalezení klidu a harmonie vyrůstají snahy bránit a očistit mateřský jazyk, který se zároveň stává přirozeným východiskem při hledání božské moudrosti a pravdy – barokní kruh se uzavírá – čistota a přirozenost jazyka, jež byla cílem, stává se tehdy nástrojem, jak čistoty a přirozenosti v tomto světě dosáhnout.

⁵ *Disertatio apologetica pro lingua slavonica, praecipue bohemica* byla vydána přibližně za sto let po svém vzniku (1775). Přestože neměla vliv na literaturu své doby, uvádíme toto dílo jako příklad barokní obrany, poněvadž Balbínův spis je dokladem dobového uvažování o mateřském jazyce.

Barokní filozofie řeči

Snaha o zlepšení jazykové kultury i vlastní péče o mateřský jazyk předpokládá, že se o jazyce také uvažuje, poněvadž právě promyšlený přístup k jazyku se může stát základem pro soustavnější vědecký zájem o jazyk i pro jeho vědomé kultivované užívání. Barokní filozofii řeči lze označit jako „teozofii řeči“ (Černý 1996, s. 357), což odpovídá charakteru barokní doby a vystihuje její vztah (nejen) k jazyku. Barokní snaha „poznati Boha skrze tento svět“ (Kalista 1992, s. 13) se odráží i v přístupu této doby k jazyku: stejně jako se barokní člověk pokouší skrze tento svět dobrat pravé podstaty náboženství, božské moudrosti, může se snažit i užíváním řeči dobrat její božské prapodstaty. Baroko i ve svém poměru k jazyku usiluje o naprosté splynutí duše s jejím božským základem, které se jeví jako nejvyšší cíl, jako vykoupení⁶ (Störig 2000).

Prapodstatu, prazáklad lidské řeči spatřuje barokní filozofie ve shodě s Biblí (Genesis) v tzv. *Natursprache*⁷, v řeči rajske nevinnosti (*lingua paradisiaca*), což je řeč prapůvodní, Adamova, jíž se první člověk dorozumíval s Bohem v ráji a kterou přestal ovládat, jakmile se dopustil svého hříchu (Černý 1996). Tato čistá, ryzí řeč vyjadřovala skutečnou podstatu věci, neobsahovala klam ani lež, byla pouze pravdivá a pravá.

Úsilí barokního mluvčího tedy směřuje k tomu, aby se dobral pochopení tohoto prazákladu lidské řeči, neboť nic nebrání, aby této řeči člověk alespoň rozuměl již nyní na této zemi, je jen třeba, aby pro člověka byly obnoveny podmínky rajske čistoty (Oeming 2001): člověk musí být prost hříchu a musí se mu k tomuto porozumění dostat boží milosti. Zde začíná zápolení mnoha barokních autorů o výraz, kterým by se ve svých formulacích přiblížili skutečné podstatě sdělovaného. Nezřídka pozorujeme v barokních dílech neustálý, mnohdy dojemně působící zápas, kterým chce autor z řeči vynutit vhodný výraz a správné zbarvení (Störig 2000), jímž se snaží dobrat alespoň částečně *Natursprache*. Interpretujeme-li tuto snahu po skutečné podstatě sdělení z hlediska moderní literární vědy, je možno vnímat paralelu mezi barokním úsilím o *Natursprache*, řeč čistou, která sděluje přímo,

⁶ Jedná se zde o volnou parafrázi myšlenek Jakoba Böhma (1575 - 1624), jehož filozofii si vybral Václav Černý jako reprezentativní pro svou studii *Hrst poznámek k barokní filozofii řeči*. V. Černý si Böhmovu filozofii volí jednak kvůli časnosti jejího vzniku (na prahu barokní doby) a geografické blízkosti německého území a českého státu.

⁷ Termín *Natursprache* z původního pojmu *Natur-Sprache* podle Jakoba Böhma. V textu je užitá pravopisná varianta podle moderní němčiny, v citátech verze původní.

pravdivě a beze zbytku, a mezi snažením moderních autorů vyjádřit slovy zážitků své niterné inspirace a zároveň vědomí nemožnosti zachytit svůj prožitek i s nesdělitelným, nevyslovitelným zbytkem (Rotrekl 1995), v baroku tedy nemožnost promlouvat prapůvodní Natursprache.

Přes veškerou nesnadnost a nedokonalost vyjadřování v „pozemské“ řeči je proces přibližování se k božské, prazákladní Natursprache stejně nutný a přirozený jako směřování k Bohu a usilování o spasení čistým životem. Stejně jako vede „cesta k poznání Boha skrze tento svět“ (Kalista 1992, s. 27), můžeme směřovat k poznání božského pravzoru řeči skrze naši (mateřskou!) řeč, jak o tom píše Böhme⁸: „A co ještě většího, byla mi otevřena Natur-Sprache, že dokáží ve své mateřštině porozumět největším tajemstvím“ (in Černý 1996, s. 358).

Při odhalování tajemství Natursprache zdůrazňuje barokní filozofie tvořivý přístup k jazyku ve shodě s jeho přirozenou podstatou. Slovo, jímž člověk pojmenovává věc, jen zdánlivě k věci nic nového nepřipojuje, ve skutečnosti ji dotváří (Černý 1996). Jménem existence věci vrcholí a uskutečňuje se v duchu, neboť se tak věc stává skutečností myšlenou, poznávanou, pochopenou ve svém smyslu a účelu, zachovanou pro věčné trvání. Slovo je tedy tvůrčí realita, používáním a tvorbou řeči člověk tvoří nový rozměr a novou kvalitu světa, rozměr a kvalitu poznání, pochopení, věčného rozumu. Barokní filozofie řeči tak vychází z jednoho z největších křesťanských mystérií, z tvořivé síly slova: „Na počátku bylo slovo, to slovo bylo u Boha, a to slovo byl Bůh. To bylo na počátku u Boha. Všecky věci skrze ně učiněny jsou, a bez něho nic není učiněno, což učiněno jest.“⁹ Člověk, který je nadán touto mocí v aktu tvoření – tvoření Slovem, se přibližuje Bohu, a tudíž i božské prazákladní řeči.

Přiblížit se prapůvodní Natursprache je však možné pouze skrze mateřský jazyk čistý (očistěný), v němž, jak baroko pevně věří, lze nacházet rezidua božské prapodstaty řeči, poněvadž zaniknout mohla pouze slova Natursprache, nikoliv zvuky, z nichž se slova skládají, zvuky nutně trvaly dále a zůstávají z Natursprache nutně tytéž ve všech jazycích světa (Černý 1996).

⁸ Úryvek z Böhmovy *Epistolae Theosophicae*, 1624 – volně přeloženo z německého originálu uveřejněného ve studii *Hrst poznámek k barokní filozofii řeči*.

⁹ *Evanjelium podle sepsání svatého Jana*, Kapitola 1. In *Nový zákon Pána a Spasitele našeho Ježíše Krista*. Podle vydání kralického z roku 1601, s. 161.

Shrneme-li důležitá stanoviska barokní filozofie řeči, můžeme konstatovat, že jejich společným východiskem je snaha přiblížit se skrze řeč pozemskou božské prapodstatě řeči, jejíž pozůstatky – zvuky – tvoří základ všech jazyků pozemských. Metody, jimiž se lze prapůvodní řeči přiblížit, jsou založeny na přirozenosti mateřského jazyka, na úsilí o přesný výraz a čistotu a na aktu tvoření slovem, jenž je vnímán jako podstata lidské řeči, jako základní paralela mezi tvořivou silou božskou a lidskou.

Všechny výše uvedené aspekty, s nimiž operuje barokní filozofie řeči, se projevují v přístupu jednotlivých autorů barokní doby k jazyku – snaha o co nejpřesnější výraz vyznačující se expresivitou a „rozbujeleostí“ textu pramení z úsilí přiblížit se prapůvodnímu významu božské řeči, která je prostá jakékoli lži. S tím souvisí i důraz na čistotu, který v baroku vykrystalizoval v silné puristické tendence. A nezapomínejme ani na zdůrazňovanou tvůrčí sílu slova a tvořivost při práci s jazykem, s níž souvisí řada autorských neologismů v nejrůznějších textech.

Znalost jednotlivých hledisek barokní filozofie řeči umožňuje modernímu čtenáři lepší pochopení mnohovýznamového barokního textu a usnadňuje tak přístup k dvojpólovosti celé epochy a jejího slovesného umění.

Projevy barokní filozofie řeči v kázáních

Než se pokusíme představit působení barokní filozofie řeči na konkrétní kazatelské projevy, je třeba si uvědomit specifické rysy těchto projevů, které samy o sobě vyžadují zvláštní jazykovou stylizaci.

Tato specifika vyplývají ze zaměření a funkcí kázání, jimiž je určován výběr jazykových prostředků. Mezi prvky ovlivňujícími jazykovou stránku barokních kázání stojí jejich zaměřenost k širokému publiku, již je dána autorova snaha o názornost, živost, výrazovou blízkost co nejrozsáhlejšímu spektru posluchačstva a o srozumitelnost, která do značné míry určuje výběr jazyka

Kromě zohlednění adresáta při utváření výrazové roviny homiletického projevu jsou dalším činitelem v jazykové výstavbě funkce, jež má vytvořený text plnit. V nich barokní homiletika navazuje na předchozí vývojová období: v popředí stojí funkce přesvědčovací (manipulativní), osvětová a vzdělávací.

Tyto požadavky při tvorbě homiletického textu tvoří základní rámec, jehož se autor musí držet, a až do něj kazatel může včleňovat prvky charakteristické pro barokní poetiku či vyplývající z dobového pohledu na řeč.

S vědomím elementů z oblasti objektivních slohotvorných činitelů, které musel autor při vytváření kazatelských projevů zohlednit, můžeme uvažovat, do jaké míry se v homiletice projevil dobový pohled na řeč, jakým způsobem jej kazatelé ve svých projevech dokázali propojit s jejich funkcemi, jak přiblížili barokní filozofii svému publiku, tedy jak dokázali skloubit zaměřenost kázání na lidové posluchačstvo a abstraktní myšlenky barokní filozofie řeči, které lze považovat za exkluzivní. Odpověď se skrývá v samé podstatě baroka, a tedy i v samé podstatě jeho pohledu na řeč – v jeho dvojpólovosti. Myšlenku přibližování se k Bohu skrze tento svět a k prazákladu řeči skrze jazyk pozemský lze přenést i do nižších rovin, a tak barokní kazatel promítá myšlenky barokní filozofie řeči do svého projevu a přibližuje tak svému posluchači (čtenáři) myšlení o jazyku skrze jazyk sám.

Snahou o proniknutí k prapůvodním, božským kořenům jazyka, jejichž rezidua spatřovala barokní filozofie ve zvucích lidské řeči, lze vysvětlit specifickou práci barokních kazatelů s hláskami. Hláskovou instrumentaci, která se projevuje výraznou kakofonií, či naopak eufonií určitých pasáží textu, lze považovat především za projev stylové zakotvenosti kázání jako útvaru řečnického funkčního stylu. Avšak rozkládání hláskové složky slov, interpretace významů jednotlivých hlásek (písmen) a i celého slova ve vyšším významu pravém, původním lze vysvětlit právě vlivem dobového přístupu k jazyku.

Kazatelé si k hláskové interpretaci volí jména světic a světců, jména, která označují osoby výjimečné, zvláštní, důležité pro křesťanské náboženství, stejně jako barokní filozofové (J. Böhme) či jazykovědci (V. J. Rosa). Příkladem může být ukázka z kázání, v níž autor pracuje se zvukovou podobou jména MARIA: „Obzvláštnou se ukázala při své Smrti, neb ona ne z Bolesti jako jiní lidé, ale z nevypravedlné Lásky umřela což její nejsvětější jméno MARIA, kteréhožto podlé liter pokudž vyložím tehdy je takto čtu Morti Aditum Reseravit Internus Amor. Smrt jí zapříčinila její vnitřní Láska. Obzvláštnou se ukázala celý čas Života svého neb ona netoliko když bděla, ale také když spala v Lásce Boží se cvíčila, jak dokazuje její Jméno MARIA, které takto čtu Mente Amorem Recolens Intulbatur Altissimum. Rozjímající Lásku vždycky na Svrchovaného Boha patřila. Obzvláštnou se ukázala

při svém na Nebe Vzetí [...] Neb co jiného chce řícti to Slovo MARIA. Kromě Meritò Angeli Recreantur In Assumpta. Slušní Anjele se radují při jejím Slavném Na Nebe Vzetí. Obzvláštnou se ukázala v svém nepoškvněném Početí, neb ona sama a jediná jest, které ta Milost od Boha propůjčená byla, že jest prvorozeného Hříchu zproštěná zustala, neb MARIA jest tak mnoho řícti jako: Macula Adami Remansit Intacta Agna všeho Hříchu zproštěná a Nevinný Beránek ...“¹⁰

Rozpracováním hláskové výstavby jména jsou odhalovány skryté, mystické významy, které jméno ve svém prapůvodním smyslu obsahuje. V hláskách jména je vlastně zakódována předurčenost životního údělu jeho nositele na principu nomen omen, který může být chápán jako symbol božího záměru, úradku, jímž jsou podle křesťanské víry všechny významy (i události) předem dány. V rovině hlásek slova je tedy obsažena podstata – esence. Shoda slova s podstatou věci slovem vyjadřované (Černý 1996) je pro barokní filozofii základní věcí, soulad výrazu (slova) s esencí věci byl rysem prapůvodní, čisté řeči.

Obliba mystické interpretace významů hlásek ve vztahu ke jménu a jeho prapůvodním, skrytým významům dokazuje, jakou váhu asi kladli kazatelé na zvukovou výstavbu svých textů. Neméně zajímavá je jejich práce s významem a výrazem na základě etymologickém¹¹: „... a to v jednom kvítku jménem sedmikráska, uctivě presentýruji, nebo žena rozšafná, mlčenlivá, pobožná, stydlivá sedmkrát je krásná, sedmnásobní lásky od muže jest hodná, sedmikráska v zahradách roste, kvítičko téměř celý rok nese, žena dobrotivá a trpělivá s požehnáním Božím v domě manžela svého roste, kvítičko milosti Boží téměř celý rok jemu nese sedmikráska, sedmikráska neb raděj sedmkrát krásná nazvaná býti může.“¹²

Kazatel staví svůj text na rozvedené slovní hříčce, založené jednak na opakování jednotlivých komponentů, jednak na významech jednotlivých výrazů. Vytváří tak paralelu mezi vykládaným slovem, významy jeho složek a významem v přeneseném užití, který má být doložen a vysvětlen. Zároveň však slovu samému přiřazuje nový, symbolický význam:

¹⁰ Úryvek z kázání *Ariadna* od Karla Račina Theatynského z postily *Sněm nebeský svatých a světic Božích to jest Sváteční kázání*. Praha 1712.

¹¹ Mnohdy se sice jedná o tzv. etymologii lidovou (nesprávnou), ale to není při charakteristice vztahu barokní filozofie řeči a homiletických projevů podstatné.

¹² úryvek z kázání Kolmana Hendla *Jaké jsou to řeči, které rozmlouváte vespolek, a jste smutní?* ze sbírky *Kvítkove na pouť emautynské sebraný, ne všem, jedině těm, který jsou takové, obětované...* z roku 1703 In Sládek, M.: *Vítr jest život člověka aneb Život a smrt v české barokní próze*. Praha 2000. s. 95-96.



Vykládané tak skrze vysvětlování získává nový význam, jednotlivé obsahy se propojují, dotvářejí, uzavírají opět onen barokní kruh.

Vraťme se nyní zpět k utváření zvukové podoby celého textu, na niž kladli velký důraz všichni barokní autoři – a kazatelé jako tvůrci řečnických projevů obzvláště. Nenacházíme v barokní filozofii řeči zdůvodnění tohoto výrazného rysu dobové poetiky? Není pečlivost zvukové výstavby textu zapříčiněna snahou o realizaci myšlenky existence reziduí prazákladní řeči právě ve zvucích? Lze se domnívat, že důležitost přiřádaná zvukovému formování jazykového projevu pramení právě z idejí barokní filozofie řeči.

Již v práci se zvukovými kvalitami textu byla dokázána značná kreativita barokních kazatelů v přístupu k jazyku. Tvořivý moment, jenž se podle barokní filozofie řeči skrývá v samé podstatě lidského jazyka, se nejvýrazněji projevuje při vytváření nových slov. Autorské neologismy jsou přesvědčivým důkazem tvůrčí síly lidského individua, síly obsažené v řeči, síly pojmenovat, přiřadit výraz k významu a naopak. Avšak právě v homiletických textech musí i nově utvořená slova plnit podmínku srozumitelnosti, a tak je kazatelské tvoření neologismů snad v přirozenější shodě s charakterem jazyka a zákonitostmi jeho slovo tvorby než to, které nacházíme u barokních gramatiků či puristů.

O tvořivém přístupu k jazyku lze uvažovat i v souvislosti s usilovným hledáním přesného, „pravého“ výrazu, které dodává kazatelským projevům příznačné expresivní zbarvení: „Mulier mala, zlá žena. Zlobivá žena, svárlivá žena, krom

duše, horší než fena, ta jest největší, a nejtěžší Kříž Manžele svého, nebo taková jest potopení všelikého štěstí, a rozvodnění neěstí, ustavičná bouřka v domě, jak před lidmi, tak v soukromě, jest křestačka, a žvachtačka, žaloba všeliké zlosti, a příčina nepravosti, maskovaný plášť, jenž k sobě žádné vody dobrého napomínání nepřipouští, ať se prosí, neodpouští. Jest Brabánský Erb, v kterém psa zteklého hlava se vynachází, hřbitov dní dobrých, jedovatý drak, odporné Aloë, slovem jest poslední verš z Otče naše, sed libera nos à malo, ale zbav nás od zlého, to jest od zlé, a zlobivé ženy, Amen.“¹³ Rady synonym jakoby vychrlených, často velice obrazných a gradujících až k smyslovému vytržení, připomínají další element v barokním pohledu na řeč: zmiňovaný zápas o výraz, který by vedl ke skutečnému významu, ukrytému pod nánosem podružností, který by odhalil skutečnou podstatu věci, jádro, esenci.

Jak bylo zmíněno v předchozím výkladu, aby bylo mluvčímu (i posluchači) umožněno přiblížit se k Natursprache a hledat její rezidua, napodobit její podstatu, je nutné užívat jazyka pozemského, který je čistý a přirozený. Nejpřirozenějším jazykem, jazykem, jímž člověk nejen sděluje informace a vyjadřuje své myšlenky, ale jímž i hovoří o svých citech a v němž sní, je mateřština. Užívání mateřského jazyka v kazatelských projevech lze uspokojivě vysvětlit důrazem, který kladl dobový katolicismus na srozumitelnost. Na našem území vznikají samozřejmě vedle kázání českých i texty německé či latinské podle příležitosti, publika, funkce a účelu, pro něž byl text určen. Důkazem barokního pohledu na mateřský jazyk jsou pak samotná vyjádření kazatelů o mateřštině nebo jejich vztahu k ní.

Pro barokního kazatele jako pozorovatele musel být fascinující již proces učení se mateřské řeči, v němž nová, čistá bytost získává nástroj komunikace se světem, tvůrčí sílu, v jazyce obsaženou, která je potvrzením, že člověk byl stvořen k obrazu božímu: „... která jest Matka? an se jí to nelíbí, když dítě její milostné na ni ustíčkami ušpuluje, nevinně pohrává, pěstuje, šeplá, bájí, slova mateřská žvejká, mamuje, a mámí,...“¹⁴ Kazatel zdůrazňuje onomatopoickými slovy důležitost zvuků mateřského jazyka. Popisuje velmi přesvědčivě jedno ze stadií vývoje dětské řeči – období žvatlání, jeho počátky, kdy právě nápodoba zvuků hraje nejpodstatnější roli

¹³ Úryvek z *Prvního kázání na neděli druhou po Svatých Třech Králích* Damascena Mareka z postily *Trojí chléb nebeský pro lačný lid český*. Praha 1728.

¹⁴ Úryvek z kázání *Na Neděli druhou po Třech Králích* Daniela Nitsche z postily *Berla královská Jezu Krista*. Praha 1709.

(Ohnesorg 1959). Každý člověk se tedy mateřskému jazyku učí skrze zvuky, hlásky. Právě rezidua čisté Natursprache jsou první složkou mateřského jazyka, kterou dítě díky matce pozná, ovládne a s níž dále tvořivě zachází. Láska, která vyzařuje z předchozí ukázky, je charakteristická i pro vztah českých kazatelů ke své mateřštině jako k jazyku přirozenému, získanému z radosti a lásky mateřské. Vřelý cit se pojí s úctou k tradici, s pocitem nutnosti chránit svůj jazyk v období, kdy se čeština ocitá v ohrožení cizími vlivy, kdy se mnozí za svou mateřštinu stydí a považují ji za méněcennou:

„Tak jsou mluvili předkové naši, tak se nám čtou až posavád svatá evangelium, tak pozustavený jsou nám biblí české; kteréžto poněvadž tištěné máme více než před sto a padesáti, nýbrž i před dvěma sty lety, kdyžto království České v svém květu bylo, poznati arci můžeme, že tehdaž předkové naši přímého a čistého jazyka vlastenského užívali, tak podlé něho i taky biblí české, věc tak drahou, tisknouti dali. Nechci já se její krásomluvnosti a vlastnosti vyrovnávati, odvolávám se však nejvíce k biblím českým výborněji vydaným, neboť velmi často slovo od slova texty z ní, tak jak stojí, sem vypsals, způsoby taky mluvení svatopísemského některý její pochytiv, sobě poznamenal; a naučily mne tomu umělé gramatiky více než před čtyřiceti léty sepsané, které mne k biblím českým vedly jakožto k zanechalým nám od předkův našich pokladům a pramenům naší vlastní a čisté češtiny.

Že snad tobě se zdám něco ozdobnější někdy mluvit, lituji toho, že jsem té ozdobnosti nedosáhl, jakou hodnost a důstojnost slova Božího zasloužila; to pravím, že by to řeč naši nectilo, kdyby ona proti gramatickým pravidlům s mnohými chybami po zemi se plazila, a nikdá s řečnickou výmluvností se neokázala. Jistě by to přišlo tak, jako bychom nedostatečnosti její obviňovali, a z čisté, dobré vůle se přiznávali, že v češtině slov po ruce nemáme, z kterých však jiní jazykové sobě slávu činějí. Podívej se do biblí českých, podívej se do *Silvy Veleslavíny*, a uzříš opravdu tam býti *Silvu*, a pravý *Les*, v kterýmžto tak hojné kořeny, kmeny, stromoví a ratolesti a listí slov a češtiny naší se vynacházejí, tak že přiznati se musíš, že česká řeč naše jiným jazykům v hojnosti slov nikoli neustupuje; odtud za hanbu pokládati sobě máme, jestli že ji s dotčenou hojností jako v knihách pochovanou necháváme a nikdá na světlo vyvesti nechceme.“¹⁵

¹⁵ Úryvek z předmluvy k *Berle královské* Daniela Nitsche In Kopecký, M.: *Starí slezští kazatelé*. Ostrava 1970. s. 62 – 63.

Závěr

Lze konstatovat, že tvůrci homiletických textů vycházejí ve svých promluvách z barokní filozofie řeči. Její myšlenky jsou aplikovány ve shodě s formálními znaky žánru kázání a v textech obsaženy explicitně (otevřené vyjádření názorů kazatele např. na mateřský jazyk) i implicitně, vlastně jako uvedení idejí v praxi, jako výraz dobové poetiky, která vychází z barokní filozofie řeči, z jejího přístupu k jazyku, jak lze usuzovat ze shod mezi myšlenkami barokní filozofie a poetikou tohoto období.

Přímo v jazyce barokních kazatelů nacházíme doklad o tom, že dobové zacházení s češtinou nelze považovat za diletantské, bez hlubších znalostí a vztahů, bez jakéhokoli zamýšlení. Baroko je i v přístupu k jazyku dvojpólové. I v této rovině je v popředí hledání nezemského skrze pozemské. A hledání vždy vede k znejistění, pochybnostem, a tedy i k jisté „vratkosti“ jazykového výrazu, který je dán i celkovým barokním pocitem ohrožení a u nás i politickou a kulturní situací.

Nic se však nemění na barokním vztahu k jazyku: naše řeč, užíváme-li ji čistě a přirozeně, je tvůrčí nástroj, v tomto tvořivém gestu se můžeme dobrat nejen pravdivé podstaty řeči, ale i poznání tvůrčí síly, v níž baroko spatřuje možnost přiblížit se Bohu a jejíž uvědomování i dnes může přispět k poznávání podstaty lidské komunikace i člověka samého.

Poznámka k přepisu dobových pramenů

Úryvky z barokních kázání, které pocházejí přímo z dobových tisků, jsou přepsány podle zásad uveřejněných v článku J. Vintra (1998), které byly doplněny podle edičních poznámek P. Koska (Kosek – Malura 2001). Zároveň je zachována co nejčastěji původní kvantita (např. záměna *i*, *í* při skloňování zájmena *ona*) a vzhledem k tématu většinou i původní psaní velkých písmen (Boha, MARIA).

Citace ke všem úryvkům (pocházejícím přímo z dobových pramenů nebo ze sekundární literatury) jsou uváděny v poznámce pod čarou, a to s názvem postily i konkrétního kázání.

Prameny a literatura

- Balbín, B.: Disertatio apologetica pro lingua slavonica, praecipue bohemica. Obrana jazyka slovanského, zejména českého. Praha 1923.
- Baumann, B. – Oberle, B.: Deutsche Literatur in Epochen. Ismaning 2000.
- Černý, V.: Až do předsíně nebes. Praha 1996.
- Čornejová, I.: Tovaryšstvo Ježíšovo. Jezuité v Čechách. Praha 2002.
- Kalista, Z.: Tvář baroka. Praha 1992.
- Kopecký, M.: Staří slezští kazatelé. Ostrava 1970.
- Kosek, P. – Malura, J. (eds): Matěj Tanner: Hora Olivetská. Brno 2001.
- Marek, D.: Trojí chléb nebeský pro lačný lid český. Praha 1728.
- Nitsch, D.: Berla královská Jezu Krista. Praha 1709.
- Oeming, M.: Úvod do biblické hermeneutiky. Cesty k pochopení textu. Praha 2001.
- Ohnesorg, K.: Naše dítě se učí mluvit. 3. vydání, Praha 1959.
- Račín, K. Theatynský: Sněm nebeský svatých a světic Božích to jest Sváteční kázání. Praha 1712.
- Rotrekl, Z.: Barokní fenomén v současnosti. Praha 1995.
- Sládek, M.: Vítr jest život člověka aneb Život a smrt v české barokní próze. Praha 2000.
- Störig, H. J.: Malé dějiny filozofie. 7. rozšířené a přepracované vydání, Kostelní Vydří 2000.
- Vintr, J.: Zásady transkripce textů z barokní doby. Listy filologické 121, 1998, s. 341 n.
- Zierer, O.: Bild der Jahrhunderte. Doppelband 29/30. Entfesselte Gewalten: 1600-1700 nach Christi. Murnau 1957.
- Nový zákon Pána a Spasitele našeho Ježíše Krista. Podle vydání kralického z r. 1601. Londýn (bez datace).
- Robert, F.: L'image polyphonique de la philosophie au sein du Ministère de l'éducation nationale. [online] Revue internationale de didactique et de la philosophie. CRDP académie de Montpellier 2007 [citováno dne 2010-04-15]. Dostupné na <http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/agora/D034012A.HTM>

Pestalozzi a jeho systém výuky jazyka

Helena Lesemann

„Člověk nemůže nahradit srdce hlavou, ani hlavu rukama.“¹

J. H. Pestalozzi

V české pedagogice je osobnost J. H. Pestalozziho populární svým vlídným, lidským přístupem k dětem, logickou návazností na pedagogiku Jana Ámose Komenského², praktickou konkrétností jeho vzdělávací metody i svým sociálním cítěním, které bylo v našich končinách osvíceně odjakživa důležitou součástí vzdělávacího procesu. Jeho myšlenky a zkušenosti jsou zcela jistě využitelné i dnes, i když se nám stále nedostává úplného překladu jeho děl ani přehledného zpracování jeho pedagogických teorií.

Nejvíce zajímavých detailů vážících se k životu Pestalozziho a nejuplnější výčet autobiografických dat najdeme nejspíše u britské autorky Kate Silber³. Německý Švýcar se narodil v Curychu roce 1746 jako jediný chlapec lékaře, který brzy umírá (bez otce se ocitá pětiletý). Jindřicha vychovává jeho aristokratická matka, ale velký vliv na něho má dědeček (představený protestanské církve) z venkova a pragmatická služka Barbara („Babeli“). Ta dokáže svým spořením a přísným vedením dětí i domácnosti udržet zchudlou rodinu nad hladinou úplné bídy. Pro pozorovatele je jistě zajímavý vliv ženských osobností na Pestalozziho život. Švýcaři mají sice pro Pestalozziho láskyplnou přezdívku „le pére Pestalozzi“⁴ – on sám se ale systematicky v celém díle charakterizuje jako přecitlivělý mamánek. Studuje v Curychu, velký vliv na formování pedagogické teorie mají jeho studia na Collegium Carolinum, kde ho k aktivitě probouzí pedagogové Bodmer, Breitinger a Steinbücher. Ti od studentů požadují zapojení do politiky, boj za společenskou

¹Ze seznamu Pestalozziho citátů vydaného k příležitosti mezinárodní frankofonní Pestalozziho konference *Education et Révolution*, 14. – 16. ledna 2010, Švýcarsko, citát překlad autorka.

²Zmínku o inspiraci Komenským je možné nalézt v publikaci Kyrášek, J. J. *J. Pestalozzi – ze života a díla*. Praha: SPN 1968, s. 21. Pestalozzi adresoval některá svá díla hraběti Karlu ze Zinzendorfu, synovci zakladatele jednoty bratrské ve Švýcarsku, Mikuláši Ludvíku ze Zinzendorfu.

³Silber, K. *Pestalozzi, The Man and his Work*. London and Henley 1976.

⁴Ferrière, A. Le grand coeur maternel de Pestalozzi. In: *Journal des parents*. Lausanne: 1944. Pestalozzi byl nazýván otcem Pestalozzim, ale podle Ferrière, cit. překl. Autorka: „...otec řídí, nařizuje a spravuje. Pestalozzi proti tomu miloval. Do pokoje svého dětství přizval bezpodmínečnou lásku a soucitnou intuici, které dětem rozumí beze slov. Stejně tak, jako to dovede matka“.

rovnoprávnost, podporují progresivní pedagogické směry, idealismus, filantropii, soucit s chudými a víru ve vzdělání jako prostředek zlepšení životní úrovně.

Na studiích se seznamuje s radikální filozofií a pedagogikou J. J. Rousseaua, nechává se inspirovat psychologickým přístupem, přírodní metodou a důrazem na dětskou přirozenost (od jeho ideologie se ale později odklání). Jeho humanistické myšlenky se začínají formovat po inspiraci Rousseauem; pro Pestalozziho je člověk od základu čistý a podobně jako J. Locke věří v empirismus. Zajímají ho pedagogické aspekty empirického učení a nejefektivnější forma jednoduchých instrukcí, které mají studentovi proces učení usnadnit a postupně ho učinit nezávislým na učiteli a mentorovi. Věřící tomu, že dětská duše je neposkvrněná, ničí ho až existenční problémy, bída a nástrahy města⁵, zanedbaní chudí lidé, špína, neinspirující prostředí, ale i příliš vysoké cíle, nespílitelné a nereálné sny o bohatství, chamtivost, apod. Inspirují ho také vlivy z Curychu, čile koresponduje s řádem iluminátů, u nichž se seznamuje i s myšlenkami jednoty bratrské a zprostředkovaně s tvorbou Komenského.

Politická situace se v období francouzské revoluce vyhrcoje i ve Švýcarsku, Pestalozzi vstupuje do Helvétské společnosti jako jeden ze zakládajících členů a bojuje s ostatními studenty za samostatné Švýcarsko a spojení kantonů.

Po několika experimentech a založení internátních škol v **Neuhofu** (1771–1778)⁶, **Stanzi** (1798–1799)⁷ a **Burgdorfu** (1800–1804)⁸, které se postupně zavírají kvůli nedostatku financí nebo poválečným špatným poměrům, se mu konečně dostane pozornosti úřadů a prostředků na větší projekt. Vždy se snaží spojit školu s manufakturou (jen v Yverdonu se mu daří sehnat tolik prostředků, aby se děti mohly věnovat převážně jen škole, i tak se učí řemesla a pracovat v týmu), ale děti odcházejí hned, jak se něco málo naučí a dostanou oblečení a najíst, rodiče a příbuzní si je často odvádějí po pár týdnech pryč, aby na ně děti vydělávaly.

⁵Pestalozzi, J. H. *Linhart a Gertruda*. V překladu J. N. vydal Zdeněk Sadovský v Čejkovicích 1899. Město se objevuje jako analogie k venkovské hospodě, kde jsou lidé „sváděni, utiskováni a vysávání“.

⁶Po Neuhofu píše *Poustevníkovu večerní hodinku 1789–1780*, úvahu o podstatě člověka, roli rodiny a matky ve vzdělání. Ve stejné době píše i *Linharta a Gertrudu*.

⁷V roce 1793 vydává politickou úvahu *Ano, nebo ne* o úloze revoluce v přeměnách sociálních podmínek chudiny ve spojitosti se vzděláním.

⁸Jeho nejpracovanější a nejsystematičtější dílo *Jak Gertruda své děti vyučuje* je vydáno v r. 1801; jde o didaktický návod pro matky (a učitele) ve formě 14 dopisů, jak se věnovat dítěti doma i ve škole, pokládá základy primárního školství a popisuje svou dosavadní pedagogickou činnost, své školy, zdary i nezdary. U nás vychází poprvé v r. 1903 v překladu Josefa Kliky, později v r. 1910 v úplnější verzi a modernějším překladu Karla Šmídka.

V roce 1805 se konečně dostává do **Yverdonu les Bains** (fr. část, 1805–1825)⁹, kde se úspěšně pouští do velkého úkolu založit institut nejen pro měšťanské děti a šlechtu, ale později i (poté, co s úspěchem přišly i finance) pro všechny dětské zájemce včetně sirotků, kde by mohl praktikovat vzdělávání zcela podle svých teoretických principů. Původně jeden institut – chlapecký – se postupně rozrůstá i o dívčí část a později se spojuje i s částí pro sirotky (ti musí být podle zákonů měšťanských škol a také kvůli dotacím, které Pestalozzi dostává odděleně pro měšťanské děti a pro sirotky, vyučování zvlášť). Je to škola vybudovaná přímo na středověkém hradě v centru města.

Po několika letech se institut proslavuje v Evropě i v zámoří, učitelé z institutu jsou zváni do zahraničí, aby pomohli zakládat školy i jinde, fungující na stejném principu. Učitelé jsou často odchovanci Pestalozziho škol, Pestalozzi má svůj velmi pragmatický systém výchovy svých vlastních učitelů, kteří později šíří jeho principy dál, často v zahraničí i na jiných kontinentech (populární je Pestalozziho škola v USA a jeho pedagogické principy nacházejí velkou podporu u anglických školských reformátorů). Brzy přichází mnoho zahraničních hostů i studentů (Rusko, Španělsko, USA, Anglie, Itálie, apod.). Vyučují se následující předměty: němčina, francouzština, aritmetika, dějepis, tělocvik, hudba, latina, řečtina, vědy (základy fyziky, chemie a biologie) a manuální výcvik.

V roce 1810 má institut již 250 žáků, Pestalozzi pomalu ztrácí kontrolu nad financemi (manželka, která se stará o hospodářský chod školy a která svou autoritou a ohleduplným diplomatickým přístupem urovnává spory, náhle umírá v roce 1815). Situace je udržitelná ještě několik let, ale brzy se učitelé bouří, ve škole se krade a nedostatek disciplíny žáků vyvolává obavy u kontrolních konzervativních církevních orgánů. Rivalita učitelů vede k profesním neshodám, projevuje se u nich snaha o sebezprosažení, nejde jim o dobro dětí, ale o profesní prestiž. Časté personální spory a neschopnost urovnat finanční problémy nakonec nutí unaveného Pestalozziho k přestěhování zpět do Neuhofu (1825) a zavření institutu ve stejném roce, protože popularita školy a nadšení personálu, rodičů a dětí v posledních letech rychle opadá; rodiče začínají mít pochyby o kvalitě vzdělání a děti si berou zpět domů. O dva roky později (1827) Pestalozzi umírá na urémii vyčerpán a zklamán, pohřben je v německo-švýcarském městečku Brugg.

⁹Před smrtí ještě píše úvahu o svém životě, záměrech a práci - *Labutí píseň*, která vychází v r. 1826.

Pestalozziho **pedagogická metoda**¹⁰ obsahuje několik základních principů, které se jednotně projevují jak v učebním procesu, a to u všech předmětů, tak i všeobecně v domácím životě žáků v Pestalozziho internátech a sirotčincích:

Princip smyslového, smysluplného a uvědomělého pozorování, tzv. *anschauung* (spojení kognitivních procesů, intuice, smyslového vnímání; od pozorování až k formaci názoru, dítě jen potřebuje čas a prostor, aby si na základě své zkušenosti mohlo samo utvořit názor).

Vzdělání podle křesťanských principů lásky, ctnosti¹¹, důvěry, bezpečí a vlídnosti, neexistence tělesných trestů, učitel má morálně ovlivňovat žáka a mít soucit s ostatními (viz Gertruda – dělení se o večeři s chudými), snaha o výchovu „svobodného člověka“¹², autonomního a samostatného, vliv revolučního egoismu, snaha změnit poměry vs. později odklon od politiky k pacifismu.

Výchova ke skromnosti, píli¹³, čistotě a praktickému životu, význam hygienických zásad a tělocviku.

Vzdělání celé osobnosti, integrace předmětů, nevázaní se na školu, „vše, co učitel potřebuje k úspěšné výuce najde v obývacím pokoji“ – pojem *wohnstube*, používají se předměty ze života dítěte, učitel funguje jako člen rodiny.

Hlavní důraz na činnostní učení a práci: dítě, které není neustále zaměstnané, ztrácí motivaci a nudí se. Velká část dne se věnuje praktickým činnostem a dovednostem, učení se řemeslům, aby byli žáci i škola co nejdříve finančně nezávislí (vliv vlastní chudoby a styk se sirotou).

Působení jiného prostředí než třídy: učí se v lese, na poli, v jazykových hodinách se probírají příklady z jiných předmětů a venku se zase cvičí jazyk – působení na několik smyslů najednou upevňuje žákovo aktivní vnímání a pozorování.

RUCE (manipulace s předměty ze žákova prostředí, manuální práce, hygiena a čistota) – HLAVA (intelektuální úkoly a kognitivní procesy, učení a paměť) – SRDCE (vliv na emoce žáků, morálka a soucit s ostatními, ušlechtilost).

¹⁰Nejlépe je metoda popsána ve svazku *Jak Gertruda své děti vyučuje* (1801)

¹¹Kyrášek, J. *J.J Pestalozzi – ze života a díla*. Praha: SPN 1968, s. 15.

¹²Soëtard, M. *Pestalozzi ou le naissance de l'éducateur*. Bern: Peter Lang 1981, s. 349.

¹³Pestalozzi, J. H. *Linhart a Gertruda*. V překladu. J. N. vydal Zdeněk Sadovský v Čejkovicích 1899.

Odstupňované učení – postup učitele od jednoduchého, fyzicky přítomného, konkrétního, od smyslového vnímání k složitějšímu, abstraktnímu, vzdálenému, k tvoření názoru, představě věcí a pojmů, které přítomné nejsou, k nezávislosti na učiteli a k sebemotivaci, k analýze, porovnání a jiným složitějším procesům, k umění argumentace.

Odklon od učení a znalostí pouze z knih, Pestalozzi vystupuje proti povrchnímu pozorování a chybným závěrům a proti verbalismu. Neexistuje rigidní režim dne, hodiny jsou dlouhé tak, jak děti potřebují.

Žákova motivace má pocházet zevnitř (neexistují pompézní zkoušky, které by pouze sloužily k předvedení několika premiantů před komisí, zatímco zbytek třídy je ponechán svému osudu), důležitý je vnitřní řád dítěte, koncentrace na znalosti relevantní dětskému světu, dítě musí mít čas zinternalizovat vědomosti, zautomatizovat přesnost, ale i učit se hrou¹⁴

Učitelští pomocníci pomáhají při práci ve skupinách, protože dětí je mnoho a učitelů málo (bilingvní instrukce a pokyny během hodin).

Při rozboru metody připravené Pestalozzím je nutné si uvědomit, jak vícejazyčné Švýcarsko již v 18. století je: němčina a francouzština samozřejmě převládají, i když se italština a rétorománština používají v poměrně velké části populace také. Švýcarská politika, národnost a vzdělání se čím dál tím více spojuje s konceptem vícejazyčnosti.

Tato situace primárně ovlivňuje také Pestalozziho metodologii výuky jazyků: Pestalozzi sahá po metodě přirozené a přímé, potřebuje rychlé předvedení jevu učitelem a opakování žáky, a to v minimalistických podmínkách, bez peněz a nákladných pomůcek. Prioritou mu je připravit ve škole a třídě emocionálně pozitivní atmosféru bezpečného domova, která by stimulovala dítě a maximálně ho podporovala v jeho úsilí se učit. Pestalozziho láskyplný přístup není jen výzvou k polidštění výchovných metod, ale také velmi pragmatickým plánem, jak dítě (pro Pestalozziho hlavně sirotka) v nestálé době a v prostředí revolucí a povstání co nejefektivněji připravit pro to, co ho v pozdějším životě bude čekat. Vzdělávání se přímo uzpůsobuje studentovu vývoji, inteligenci, společenskému postavení a budoucí roli; Pestalozzi doufá pomoci svým žákům uplatnit se ve velmi rychle se měnící švýcarské společnosti.

¹⁴Jullien, M. A. *Esprit de la methode d'education de Pestalozzi*. Milan 1812, s. 40.

Ve svých myšlenkách o výuce jazyka vychází ze studií Leibnizových, Kantových, Voltairových a Rousseauových. Přesně podle své teorie empirického učení soustřeďuje zájem zejména na imitaci zvuků (nejen od matky, ale i v přírodě, velký význam mají pro Pestalozziho onomatopoeia, jako prvotní, přirozený základ pro vznik lidské řeči), a popis, jak se dítě učí mluvit od matky a nejbližší rodiny. Pozoruje také řečový vývoje svého vlastního syna Jakobliho (Jean Jacques). Vše shrnuje ve své třífázové teorii, jak ji nejpřesněji popisuje J. Jedan¹⁵. Postup mezi jednotlivými fázemi výchovy a výuky musí být přirozeně plynulý, není dáno, ve kterém věku se dítě má co naučit, učitel se nesnaží dítě nějak vměstnat do tabulek předpokládaných úspěchů ani ho „popohnat“ z jedné fáze do druhé.

Pestalozzi se snaží najít počáteční bod jazykové výuky, hlavně hláskosloví, proto tolik propaguje vliv matky a zajímá se, jak se dítě od matky jazyk učí. Matka pro Pestalozziho symbolizuje spojení s přírodou a lidskou přirozeností. Formální výuku nijak ale nezatrácuje, ba naopak, imitací tohoto přirozeného procesu se snaží najít tu nejlepší formu jazykové výuky pro veřejné školy (a to jazyka jak mateřského, tak jiného ze 4 oficiálních jazyků, nebo později řečtiny či latiny, které se v yverdonském institutu za Pestalozziho působení také vyučují), a to už i pro to, že řadu let tráví vyučováním dětí, které jako bezprizorné ani šanci na přirozené učení se jazyka v rodině nemají.

Další z principů, který Pestalozziho velmi propracovává, je evoluční vývoj řeči – nejdříve lidé nemluvili, pak používali jen jednoduché jednoslovné dorozumívání v tlupách a až po této fázi přišly na řadu věty a složitější fráze. Pestalozzi se nechává inspirovat touto myšlenkou a navrhuje přesně stejný postup i pro jazykovou výchovu: cvičení hlasivek, mluvního aparátu a opakování zvuků; učení názvů a jednoduchých pojmů, za použití každodenních předmětů z dětského života; potom učení jazykových pravidel a vlastní produkce vět.

Pestalozziho metoda se může zdát příliš primitivní. Je ale nutné si uvědomit, že se snaží přijít na nejjednodušší princip výuky, který by pomohl dítěti uspořádat chaos vzniklý přemírou neuspořádaných vjemů a podnětů. A to v době, kdy on ani nikdo jiný k dispozici žádné teorie na výuku jazyků nemá. Metodologie ani předepsané postupy neexistují, učitel je většinou povoláním něčím jiným, učení si pouze přivydělává a jeho metoda většinou spočívá v přepisu pasáží z Bible. U učitele a zároveň řemeslníka doma je většinou

¹⁵Jedan, D. *Johann Heinrich Pestalozzi and the Pestalozzian Method of Language Teaching*. Bern: Peter Lang 1981.

nevětraná, studená místnost, plná neopečovaných, hladových a mnohdy skoro nahých dětí, které kromě školy mají hlavně za úkol pomoci rodinám finančně a pracují většinou na farmě nebo v místní továrně.

Na svou dobu je Pestalozziho plán velmi progresivní, v porovnání s ostatními učiteli, kteří dětmi většinou pohrdají, nebo je na přání rodičů bijí a jinak trestají. Učení probíhá za zvuků učitelova normálního rodinného života, kdy hospodyně vaří, čeládka nebo jeho děti pobíhají po stavení, prostředí, které efektivitě učení příliš nepomáhá. Atmosféra strachu a pedantická učitelova autorita dětské učení brzdí. Šťastlivcům, kterým se dostává takovéto výuky, se „dovoluje“ se učit několik málo hodin, a to ještě ne všechny dny v týdnu, podle toho, jak je učitel ve své normální profesi vytížen. Chudých dětí a sirotků, kteří se většinou potulují v tlupách a živí se žebráním nebo trávou, si nikdo nevšímá, považují se za nevzdělatelné, mentálně zaostalé a na obtíž společnosti. Pestalozziho plán se právě o tyto děti postarat a umožnit jim odpoutat se od neodvratitelného osudu v bídě proto často představuje jedinou naději těchto dětí. Naštěstí je často úspěšný s prosbami o charitativní příspěvky, a to i před tím, než se proslaví díky své práci v Yverdonu.

Podíváme-li se na Pestalozziho **trojstupňovou teorii výuky mateřského jazyka**, je jasné, že vychází z přesvědčení priority především mluvené řeči:

fáze – učení se zvukům, imitace, trénink hlasového orgánu

V první fázi se podle Pestalozziho (stejně tak, jak se lidská řeč globálně vyvíjela) učitel nevěnuje písemnému jazyku. Lidé hovořili dlouho před tím, než nějaký písemný záznam existoval, argumentuje Pestalozzi při obhajobě svého systému. Při tehdejší pasivní výuce jazyka je psaní a přepisování textů činností převládající, Pestalozzi navrhuje postup úplně opačný.

Poměrně komplikovaný postup předkládá v matkám určeném *Návodu na výuku hláskování a čtení*¹⁶. Popisuje, jak mají matky do nekonečna opakovat hlásky tak, aby si na ně již několikaměsíční dítě zvyklo a učilo se rozpoznávat rozdíly. Matky mají dětem již v kolébce zpívat a opakovat nejprve hlásky, pak skupiny hlásek vždy ve stejné frekvenci, bez velkých pauz a v pečlivě vybrané gradaci, tak, aby se vždy postupovalo od nejjednoduššího, běžného zvuku k složitějším a méně frekventovaným.

Kritické hlasy se začínají objevovat již za života Pestalozziho. Podle nich jsou dlouhé řady tabulek s hláskami monotónní (jeden předmět se podle potřeby vyučoval až tři hodiny

¹⁶Pestalozzi, J. H. *Answeisung zum Buchstabieren und Lesenlehrer*. 1801, vol. 13.

v kuse), cvičení jsou mechanická a žáci papouškují po učiteli bez jiné aktivity, mnoho skupin hlásek a slabik nedává smysl, neboť se v jazyce nevyskytují. Kniha je sice určená matkám, ale pracuje se s ní jen ve vybraných školách a institutech, a stejně jako o mnoho jiných Pestalozziho spisů o ni mezi matkami není velký zájem.

Proti monotónnosti se Pestalozzi snaží bojovat chorálním skandováním předepsaných řad hlásek a slabik, třída často naplněná i 80 dětmi se baví společnou prací, hymnickým synchronizovaným jednohlasným odříkáváním, děti (často sirotci, kteří k rodinné atmosféře přivyklí nejsou a oceňují tak péči otcovského učitele a společnost ostatních dětí) tato jednota motivuje, i to, s jakým respektem se k nim učitel chová¹⁷. Kritikové upozorňují na to, že tato metoda není univerzální pro všechny jazyky, ale je použitelná hlavně pro němčinu, kde je výslovnost hlásky v různém prostředí poměrně pravidelná. Dále jim vadí, že se věnuje tolik času nezáživné příliš jednoduché činnosti. Pestalozzi argumentuje potřebou opakování, kdy se dítě učí uchovávat si správné tvary slov a výslovnosti (učitel nemá tolik práce s následným opravováním chyb), zafixuje si po sluchu správnou intonaci, po paměti přidává samo příklady probíraného jevu a opakováním si vytváří registr aktivní slovní zásoby. Společné opakování, hymnické skandování a poslech ostatních žáků motivuje děti a udržuje jejich pozornost.

Později Pestalozzi předepisuje psychologičtější přístup – s dětmi hlásky odzpívává, v různých tóninách a intervalech, děti neustále imitují a opakují. Stejně samohlásky se zpívají nejprve ve stejné tónině, která se postupně obměňuje, přidávají se jiné rytmy, různá intenzita a hlasitost. Všechno probíhá bez pomůcek a bez psaní, jediným dirigentem je sám učitel. Psaní se připojuje až později, už i z praktického důvodu – na pomůcky zpočátku nejsou prostředky.

Postupně získává Pestalozzi slávu a s ní se objevují i finance, a tak se píše na břidlicové tabulky a používají se slabikáře, učitel si připravuje ke skandování velká viditelná předepsaná červená písmena na dřevěných tabulích. Abecedu si Pestalozzi také nechává až na pozdější fázi, jelikož podle něj patří k písemné formě jazyka, a tudíž ne tolik důležité. Učitel používá baterii tabulek pro procvičení nejprve samohlásek se všemi možnými kombinacemi souhlásek, po několika týdnech se žáci dostávají ke všem souhláskám. Všechna cvičení se posilují faktem, že studenti odpovídají všichni společně, tempo hodin je intenzivní.

¹⁷Chavannes, D. A. *Exposé de la Methode Élementaire de H. Pestalozzi*. Vevey: Loertscher et fils 1805, s. 83.

Poté, co si děti zvyknou na hlásky spojené do jednoduchých slabik a jednoslabičných slov, přicházejí na řadu otevřené otázky:

Učitel: Jak vyslovíš „ab“, kterému předchází „b“?

Žák: „bab“.

Učitel: Jak vyslovíš „ab“, kterému předchází „g“, „st“ apod.?¹⁸

Po zvládnutí hláskování se přistupuje ke čtení jednoduchých slabik a slov. Díky Pestalozziovu entuziasmu, nadšení, trpělivosti a vytrvalosti se tato jednoduchá metoda úvodu do jazykového učení osvědčuje a rychle proniká i do jiných škol. Na konci první fáze se žáci učí i hláskování dlouhých slov, i když k významu slov se děti dostávají až ve fázi druhé. Dlouhá slova se učí hláskovat i pozpátku, po slabikách a nakonec nepřerušene. Pestalozzi dětem předkládá slova s chybami nebo hlásky záměrně vynechává a přehazuje slabiky. Teprve po automatizaci vědomostí a nabytí určité rychlosti může třída společně přistoupit k fázi druhé.

II. fáze – pojmenování, učení názvů a slov, učení o předmětech a vlastnostech

Učitel si připraví dlouhé seznamy věcí ze studentova běžného života, podle abecedy a původně ze všech školních předmětů, později skupiny omezuje na zeměpis, dějepis, biologii, fyziku a chemii (jde o podstatná jména, přídavná jména, složeniny apod.). Při výuce se názorně používají předměty nebo jejich obrázky. Všechny následující ukázky cvičení jsou z knihy J. Jedana¹⁹.

¹⁸Pestalozzi, J. H. *Answeisung zum Buchstabieren und Lesenlehrer*. Curych: 1801, vol. 13, překlad autorka.

¹⁹Jedan, D. *Johann Heinrich Pestalozzi and the Pestalozzian Method of Language Teaching*. Bern: Peter Lang 1981.

Cvičení na složená slova: Mandel

- baumm
- kern
- öl
- seife
- milch
- kuchen
- nuss, etc.

Poté, co zvládnou výslovnost celých slov a význam všech částí složených slov, se pozornost přesune na hledání vlastností, které tyto názvy nebo pojmy nejlépe charakterizují.

Úhoř – slizký, červovitý, kožovitý

večer – tichý, jasný, studený, deštivý

pole – písečné, pohnojené, suché, úrodné, kamenité apod.

Pestalozzi pokračuje s výčtem nejadekvátnějších přívlastků a charakteristik a od žáků požaduje, aby se je naučili v co nejranějším věku tak, aby brzy sami dokázali generalizovat a s pojmy operovat. Až se přiřazování charakteristik předmětům naučí, učitel přechází k abstrakci:

kulaté – míč, klobouk, měsíc, slunce

lehké – peří, vzduch

těžké – zlato, olovo, dubové dřevo

teplé – kamna, letní dny, plamen

hluboké – moře, jezera, sklep, hroby

Cvičení tohoto druhu předkládá jen jako návodnou ukázkou, od učitelů pak požaduje, aby dali šanci žákům zapojit své vlastní zkušenosti, imaginaci a zájmy. Proto se má učitel poté ptát žáků: „Které další předměty mají stejnou vlastnost?“. Pestalozzi při tom dbá na to, aby žáci ještě nepoužívali celé věty, aby nechali slovesa na pozdější fázi. Učitel se ptá v druhé fázi tak, aby žák odpovídal výčtem jmen; žák přináší do myšlenkového procesu své vlastní prvky, ale syntax zůstává stranou. Velký důraz se klade na interdisciplinaritu, v hodinách jazyka se používají předměty a názvy ze všech disciplín, aby konečný efekt pro žáka byl

co největší. Učitel například nechá žáky delší dobu pozorovat své tělo a pak ho student musí popsat, zase jen výčtem názvů a pomocí prostorových odkazů:

Lidské tělo.

Hlava.

Tvář.

Pravá strana hlavy.

Levá strana hlavy.

Zadní strana hlavy.

Pěšinka apod., až k malíčku na noze.

Pestalozzi vybírá předměty, které jsou kolem dětí, a to tak, aby nechávaly silnou paměťovou stopu v dětských myslích. Nejdříve učitel na předmět ukáže, pak ho pojmenuje a žáci po něm opakují, pozornost se vzápětí přesune na vlastnosti předmětu. Po zautomatizování názvů, vlastností a charakteristik (prostorových, tvarových apod.) pomocí vyjmenovávání jednotlivých slov a diskusí o nich, se může přikročit k poslední fázi. Dítě přidává do svého repertoáru slovesa, vyjadřující stav, děj nebo pohyb a vztahy mezi slovy. Pomocí sloves, jejich časování a skloňování jmen se studenti pomalu učí přímo jazyk používat k vyjádření svých vjemů, myšlenek, pocitů, názorů, přání a abstrakcí ve větných konstrukcích.

III. fáze – používání jazyka, smysluplná řeč

Po studiu zvuků a memorování názvů se studenti dostávají k tvorbě vět, ve kterých mají za úkol používat slova, která se v předchozích týdnech naučili a která ulpěla v jejich paměti. V předchozích fázích se děti učily prvky separovat, ve třetí fázi se dostává na řadu sdružování a kombinace. Pestalozzi hovoří o potřebě jasnosti (Klarheit), přesnosti (Bestimmtheit) a zřetelnosti (Deutlichkeit)²⁰. Největší zlo vidí v zahlcení neuspořádanými smyslovými stimuly bez jakéhokoliv pořádku, v tvorbě předčasných názorů bez přemýšlení, špatné interpretaci, nepochopení významu a neporozumění při komunikaci.

²⁰Chavannes, D. A. *Exposé de la Methode Élementaire de H. Pestalozzi*. Vevey: Loertscher et fils 1805, s. 87.

Cvičení jsou zprvu podobná jako v I. a II. fázi, postupuje se od předmětů pro žáka zajímavých, které si prohlédl, pozoroval a popsal, vyčetl jejich hlavní vlastnosti, umístil do prostoru a vztahů, podle určitého daného pořádku, potom se přistupuje k tvorbě krátkých a stručných vět. Ty žáci nejprve opakují po učiteli, pak je tvoří samostatně. Žákova osobní zainteresovanost a motivace je hlavním motorem této metody.

Kdo má _____ co?

Lev má sílu.

Člověk má rozum.

Pes má dobrý nos.

Kdo si co přeje?

Hladový člověk si přeje jíst.

Děti si přejí si hrát.

Vězeň si přeje být na svobodě.

Kdo nebo co musí být? Co se s nimi musí udělat?

Kůň se musí osedlat.

Kráva se musí podojit.

Zajíc se musí chytit.

Zákony musí být dodržovány.

Žákům se neprezentuje a nevysvětluje určitý gramatický jev, ale sami si indukci odvodí gramatické pravidlo z četných variací a příkladů; po dostatečném procvičení samostatně tvoří správné věty. Cvičení se provádějí v jednotném i množném čísle, větné členy se vyměňují, žáci doplňují slova podle své fantazie, vždy ale dodržují danou větnou strukturu, která je zpočátku redukována do minimálního tvaru, aby studenty nemátla (často se proto objevuje kritika mechaničnosti cvičení, extrémně krátkých a nepřirozených vět). Další cvičení jsou určena na procvičení sloves a slovesných kategorií; učitel přináší seznamy různých sloves a vysvětluje významy (*běhat, cvičit, stát, ležet, klečat, uklonit se, lézt, jet*). Žáci připojují k jménům vhodné předložky:

Lidé jezdí na koních.

Lidé jezdí na ponících.

Lidé jezdí na oslech.

Lidé jezdí na vozech.

Lidé jezdí v kočárech.

Lidé jezdí v povozech.

Lidé jezdí v drožkách.

Žák se takto učí nejen užívat vhodné předložky, ale osvojuje si i význam slova *jet*. Rukopisy autora jsou plné dlouhých seznamů jmen, sloves a vět, jak německých, tak i v jiných jazycích, které se na jeho školách vyučují. Student si postupně zvětšuje slovní zásobu, upřesňuje významy slov, začíná si formovat vlastní názor a vyjadřovat soudy.

Pestalozzi ve cvičeních často předkládá morální ponaučení, které má student za úkol hlasitě promýšlet a okomentovat. Také morální výchova (stejně jako intelektuální vzdělání a výchova k práci a řemeslům) směřuje určitým směrem – od nejbližšího okolí, přes místa žákům vzdálenější až k abstraktním myšlenkám a úsudkům. Morální výchova by měla především začít u žáka v rodině; rodiče ho vychovávají s láskou a k lásce, vděčnosti, důvěře, porozumění a toleranci, vlídnosti, cti, víře v boha a poslušnosti. Učitel by měl ve učebním procesu kombinovat vždy tři aspekty vzdělávání a postupovat od kognitivních úkolů přes morální otázky až k praktickým dovednostem, které mu jednou zajistí obživu. Jen tak se vytváří žákova vyvážená osobnost.

Pestalozzi sice upřednostňuje používání pomůcek ze života dětí, ale knihy nezatrácuje. Odmítá však učení se celých pasáží nazpaměť (tehdejší běžná praxe) a vyžaduje od učitelů i žáků kritické myšlení. Žáci později pracují i s literaturou, mají hodiny literární historie, jsou jim představováni autoři apod. Podporuje se četba s porozuměním, samostatné přemýšlení, společné diskuse o četbě a nepřijímání soudů jiných lidí bez osobní interpretace.

Pestalozzi kritizuje soudobé modely vyučování jazyka, které podle něj jen učí žáky číst, ale žáci často nevědí, co čtou a s jazykem vůbec nepracují, jen se pasivně učí memorovat celé odstavce z knih. Pestalozziho žáci se gramaticky učí, i když nepřímo, s jazykem pracují, manipulují s ním, samostatně ho smyslupně používají. Nechce ubíjet dětský elán definicemi a pravidly, protože by jim většina dětí ani neporozuměla. Raději žákovi nabídne

jednoduché slovo, větu, nechá je zapůsobit v dětské mysli, připojí několik dalších příkladů a pak se pustí s žákem do diskuse o tom, co které slovo znamená. Jeho metoda není doktrínou, sám ví, že je tento systém vždy nutné přizpůsobit aktuálním podmínkám a potřebám dětí. Nepovažuje své učení za dokončené, podporuje experimenty a hloubání. Za průkopnické se považuje využití dobrých žáků ve třídě jako učitelových pomocníků, žáci se tak sami navzájem učí a pomáhají si, využívají skupinové i samostatné práce, jsou vedeni k samoregulaci a sebekázni, bez pedantismu a despotismu učitele.

Kritické ohlasy

Při zpracovávání primární literatury je nutné podotknout, že sám Pestalozzi se nepovažuje za kvalitního teoretika ani za spisovatele. Na teoretickou práci nikdy klid nemá, chybějí mu finanční prostředky. Ke kvalitě jeho spisů nepřispívá ani fakt, že musí zároveň učit, hospodařit, vydělávat peníze (s dětmi nějakou výnosnou činností) spolu s povinnostmi věnovat se vlastní rodině, ta mu pomáhá, jak může.

Při práci s primární i sekundární literaturou si můžeme stěžovat na nesystematičnost terminologie, rozsáhlé mnohastránkové pasáže, ve kterých si Pestalozzi poměrně stereotypně stěžuje na prohřešky společnosti, na dlouhé lamentace a prosby boha nebo mecenáše o pomoc. Jeho knihy podle názvů jsou určeny veřejnosti, hlavně chudým lidem a zejména matkám, ale ty je nečtou, nemohou totiž ani porozumět obsažným předidaktizovaným pasážím a poměrně technickým detailům. Je škoda, že se těší oblibě pouze při aristokratických intelektuálních selankách, kde se sice měšťané a šlechta seznamuje s Pestalozziho pedagogikou, posílá pak své potomky k němu do školy a financuje některé projekty, ale k hlavním adresátům se Pestalozziho dílo mnohdy vůbec nedostává.

I na Pestalozziově konferenci, organizované letos hlavní institucí pro výzkum a šíření Pestalozziho díla, zazněly výtky:

- instrukcionalismus (přílišný důraz na pokyny)
- edukacionalismus (posedlost formálním vzděláním, to má sloužit ke zkvalitnění člověka a jeho života, nejen vzdělání samo o sobě, odtržení od reality)
- romanticismus („souffrire“, přispěvatelé se často ironicky zmiňují o posedlosti Pestalozziho popisovat utrpení chudiny, aby si připravil půdu pro zdlouhavý popis světa a společnosti, jako hlavního zdroje veškerého zla; tato formule se opakuje ve všech Pestalozziho dílech)
- sentimentalismus (snaha vynutit si soucit srdceryvnými dopisy, výlevy o sirotcích, popisem drastických válečných scén, dlouhými pasážemi o zbožnosti)
- scientismus (převaha přírodních věd, žák jako biologický experiment)
- fatalismus (chudý nemá snít o revoluci, o lepších zítřcích, jen ho to frustruje, polepší si jen tvrdou prací = určitá neprogresivní forma sociálního determinismu)

Pestalozziho metoda se nám může zdát mechanická, ale určitá míra zautomatizování poznatků je žádoucí v každém předmětu. Nesmíme ani zapomenout na dobu a kontext, ve které Pestalozzi působí, velmi chudé prostředí, pragmatický kalvinismus (podporující minimální materiální zabezpečení a dětskou fyzickou práci před vzděláváním). Pestalozzi nebyl a není nakonec ve svých snahách sám, vychází od učení předchozího, nechává se inspirovat Komenským, buduje systém, na kterém pak staví mnoho dalších (Chomsky, Piaget, Kohlberg apod.).

Resumé

The article is dealing with the life and educational theory of a great Swiss educator from mid 18th to mid 19th century – Johann Heinrich Pestalozzi. A short discription of his life, influences and main projects are listed. A summary of his main pedagogical thoughts follows, which is later on illustrated by the chapter on teaching mother tongue. After a detailed description of language teaching in three phases a short section is devoted to popular criticism of Pestalozzian teaching and his writings. The author ends with a notion of the importance to not perceive Pestalozzi outside of his historical context and places him on a time continuum of great international educators, philosophers and psychologists.

Literatura

- Materiály vydané k příležitosti mezinárodní frankofonní Pestalozziho konference *Education et Révolution*, Yverdon les Bains, Pestalozzi Centre de documentation et recherche, 14. – 16. ledna 2010, Švýcarsko.
- Kyrášek, J. *J. J. Pestalozzi – ze života a díla*. Praha: SPN 1968
- Silber, K. *Pestalozzi, The Man and his Work*. London and Henley 1976.
- Ferrière, A. Le grand coeur maternel de Pestalozzi. In: *Journal des parents*. Lausanne: 1944
- Pestalozzi, J. H. *Answeisung zum Buchstabieren und Lesenlehrer*. Curych: 1801, vol. 13.
- Pestalozzi, J. H. *Linhart a Gertruda*. V překladu J. N. vydal Zdeněk Sadovský v Čejkovicích 1899.
- Pestalozzi, J. H. *Jak Gertruda své děti vyučuje*. V překladu Josefa Kliky (1903) a překlad v úplnější verzi Karla Šmídka (1910).
- Soëtard, M.. *Pestalozzi ou le naissance de l'éducateur*. Bern: Peter Lang 1981.
- Jullien, M. A. *Esprit de la methode d'education de Pestalozzi*, Milan: 1812.
- Jedan, D. *Johann Heinrich Pestalozzi and the Pestalozzian Method of Language Teaching*. Bern: Peter Lang 1981.
- Chavannes, D. A. *Exposé de la Methode Élémentaire de H. Pestalozzi*. Vevey: Loertscher et fils 1805.

Kultivovaný mluvený projev učitele jako součást komunikační výchovy

(problémy pregraduální přípravy učitelů)

Jitka Málková

Komunikační dovednosti učitele jako základ pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace se stala v současné době pevnou a významnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, neboť podstatně ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu mezi učitelem a žákem. Právě pro učitele je schopnost pedagogické komunikace důležitou součástí jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese. Základní znalosti z této oblasti by měla poskytnout pregraduální příprava, zaměřená na utváření a rozvoj komunikačních dovedností budoucích učitelů.

Za komunikační dovednosti můžeme považovat schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností. Toto jednání se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace a je podmíněno obecnými profesionálními schopnostmi (zejména schopností komunikovat), dále pedagogickým vzděláním, životní zkušeností a praxí. Oblast komunikačních dovedností může být zkoumána z různých hledisek, například z hlediska činnosti učitele, z lingvistického hlediska atd. Lingvistický přístup vymezuje další subsystemy komunikačních dovedností, a to komunikovat pedagogicky, komunikovat v jazycích, navázat kontakt se žáky, ovládat jazyk komunikace apod. (Šturma, 1986, s. 86-87).

Utvářením a rozvíjením komunikačních dovedností během vysokoškolského studia získávají budoucí učitelé základní komunikační kompetence. Cílem pregraduální přípravy je rozvíjet výrazové schopnosti, zejména řečové, které jsou podmínkou sociálního kontaktu. Praxe však ukazuje, že především v oblasti mluvené komunikace nejsou studenti stále dostatečně připravováni. Je to možné doložit výsledky pozorování studentů ve výuce, u dílčích a závěrečných zkoušek, pozorováním studentských výstupů v rámci souvislé pedagogické praxe atd. Sami studenti si většinou svůj handicap v této oblasti uvědomují a snaží se o jeho redukci.

Budování komunikačních kompetencí je však dlouhodobý proces, a proto je nezbytné, aby do něj budoucí učitelé vstupovali už na počátku svého vysokoškolského studia a průběžně rozvíjeli získané poznatky nejen na bázi teoretické, ale především praktické.

Právě požadavek praktické aplikovatelnosti vede u studentů ke značné diferenciaci úrovní jejich komunikačních dovedností. Je to způsobeno rozdílnými psychickými dispozicemi studentů a výsledky jejich komunikačních zkušeností. Dispozicemi je dána i míra vyjadřovací pohotovosti a úroveň recepce; způsob aplikace komunikačních dovedností ovlivňuje též temperament.

Problematice komunikačního charakteru výuky je v odborné literatuře v posledních desetiletích věnována velká pozornost; o požadavku kvalitní pedagogické komunikace mluví důležité pedagogické dokumenty; je právem považována za základ úspěšného edukačního procesu v celém spektru škol. (viz uč. M. Čechové 1985, dále 1998).

Jaká je však skutečnost?

Výzkumy ukazují, že především na středních školách výuka převážně postrádá komunikační charakter. Vyučovací hodina bývá stále tradičně vedena frontálním způsobem s dominujícím, převážně monologickým výkladem učitele. Jeho dominance se tak promítá do vzájemné komunikace učitel – žák, učitel v ní má více pravomocí a direktivně je prosazuje. Učitel má právo začít komunikační akt a může přerušit žakovu řeč, sám si vybírá komunikačního partnera (jednotlivce, skupinu nebo celek) a téma komunikace. Může si rovněž volit místo komunikace, stanoví její délku, může hovořit v jakékoli pozici. Žák se těmto pravidlům musí přizpůsobit. Tento typ komunikačních pravidel (na rozdíl od demokratických zásad např. v kooperativním vyučování) limituje aktivitu žáků a vede k jejich pasivitě a neschopnosti převzít na sebe část zodpovědnosti za vlastní učení. Verbální učitelův projev zpravidla tvoří minimálně dvě třetiny vyučovací hodiny ve srovnání s jednou třetinou, která připadá dohromady na všechny žáky. Žáci tedy do řečové komunikace vstupují sporadicky, a to zpravidla v podobě stručných až heslovitých odpovědí na učitelovy otázky, žakovské repliky obsahují nejčastěji 1 – 3 slova (Gavora, 2005, s. 58).

Patrná je také tendence učitelů dávat větší prostor pro obsáhlejší ústní odpověď lepším žákům než žákům s horšími studijními výsledky (Gavora, 2005, s. 90).

Příčinou je zřejmě časový tlak, který má také ze strany učitelů za následek časté užívání uzavřených otázek. Studenti nejsou příliš nuceni ústně formulovat složitější a obsáhlejší odpovědi, vyjadřovat své postoje, názory a hodnocení. Výjimkou není ani forma klasifikace, učitelé významně preferují písemné testy a kontrolní práce před ústní formou zkoušení. Pokud jde o různé formy prezentací a projektů, je nutno konstatovat, že se jim ve středoškolské výuce věnuje malý prostor.

Jistou náhražkou mají být tzv. mluvní cvičení, několikaminutové výstupy na libovolné téma, nemající zpravidla žádnou vazbu na komunikační situaci ve vyučovací hodině a nevyžadující reakci komunikačního okolí. Velice často mají charakter předem připravených a následně přečtených referátů, k nimž se pedagog z obsahového a formálního hlediska nijak podrobně nevyjadřuje. Absence analýzy obsahu a formy studentského mluveného projevu má za následek nulovou zpětnou vazbu, mluvčí tedy neví, zda byl jeho projev kvalitní, nemůže si uvědomit chyby a poučit se z nich. Výsledkem je pouze žákův pocit ulehčení z překonané trémy a vědomí, že dalších několik měsíců nebude podobné zátěži vystaven.

Logickým důsledkem takové situace zejména ve středoškolské výuce je fakt, že budoucí učitel je většinou na začátku své profesní přípravy z hlediska kvalitní mluvené komunikace nepřipraven. Paradoxem je, že během několika let vysokoškolského studia se má stát dobrým komunikátorem, neboť bude působit jako komunikační (zejména řečový) model pro žáky. Komunikace pro něj navíc bude hlavním nástrojem vyučování. Předpokládá se, že jejím prostřednictvím bude naplňovat výchovně-vzdělávací cíle a účinně realizovat vyučovací metody a formy. Měl by mít tedy schopnost správně využívat jazykové prostředky zejména mluvené komunikace v reálných podmínkách pro konkrétní komunikační účely.

Zajímavě se z tohoto hlediska jeví srovnání současného stavu středoškolské péče o rozvoji komunikačních kompetencí studentů se situací ve školském systému v meziválečném období. V kontextu tehdejšího středoškolského spektra je patrný velmi výrazný přínos v podobě prakticky zaměřeného jazykového vyučování na tzv. vyšších hospodářských školách. Právě zde byla rozvoji prakticky použitelných komunikačních kompetencí věnována zásadní pozornost, a sice ve speciálním předmětu „rozpravy“. Šlo ve srovnání s jinými středními školami, zejména s učitelskými ústavami, gymnázii nebo obchodními akademiemi, o ojedinělý typ jazykové výchovy zcela zřetelně orientované na přípravu budoucích absolventů

na komunikační praxi, na společenskou reprezentaci a veřejné působení. Rozvíjel diskusní schopnosti studentů, jejich schopnost argumentovat, obhajovat vlastní názory atd. Základní vyučovací metodou bylo napodobení reálné komunikační situace, inscenování přitom měla předcházet návštěva prostředí, pro než byla ta která promluvovalá forma typická. Studenti absolvovali několik desetiminutových výstupů v podobě přednášek nebo řečnických cvičení s následnou analýzou a hromadnou kritikou dle detailní bodové soustavy, dále si osvojovali tzv. parlamentní formu jednání doprovázenou konfrontační debatou, dále formu spolkových a úředních jednání, slavnostních a příležitostných projevů a hromadných odborných debat. Představené výstupy byly podrobovány kritice po stránce věcné, formální a účelové. Pozornost se věnovala i fyziologickým základům hlasu a psychologickým aspektům mluvení, charakteristice jednotlivých promluv i zákonným předpisům. Vyučování v této podobě tak významně překračovalo lingvistické pojetí vyučování mateřskému jazyku (Šmejkalová, 2005, s.195).

Řeč má v pedagogické komunikaci nezastupitelné místo a zásadní význam. Právě mluveným slovem učitel nejen předává žákům poznatky a informace, ale působí též výchovně a formativně ve smyslu kultivování jejich řečového chování. Formující funkci má především základní školství, neboť jím projde celá společenská populace během své povinné školní docházky, tedy všichni uživatelé jazyka. Jana Svobodová ve své publikaci *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* uvádí, že na základě výzkumu z r. 1996 mezi žáky na Ostravsku „se potvrdilo, že mluvená komunikace ve školním prostředí má velký stmelující význam při formování představ mládeže o komunikačních vzorech... a že si žáci uvědomují prestižní hodnotu mluvených spisovných jazykových prostředků“ (Svobodová, 2000, s. 13).

Většina dětí po nástupu do školy poměrně dobře ovládá spontánně osvojené základní prostředky jazykového kódu své mateřštiny v mluvené podobě. Ve škole se postupně učí své vyjadřování kultivovat a diferencovat s ohledem na komunikační situaci, pěstují si tedy vědomí vhodnosti a nevhodnosti jazykových forem a postupně si upevňují vědomí řečové úspěšnosti. Uvedené skutečnosti se týkají zejména psané podoby jazyka. Rozvíjení a kultivování mluvené podoby je sice jedním ze stěžejních principů komunikačně orientované výuky, ale ve školní praxi zatím zcela není předmětem soustavné a cílevědomé vzdělávací činnosti. Probíhá do značné míry empiricky, mimo jiné i intuitivním napodobováním řečových autorit v prostředí školské

komunikace. Učitel ve srovnání se žákem disponuje ve školním dialogu jazykovým kódem na kvantitativně i kvalitativně vyšší úrovni. Měl by jej tedy adekvátně realizovat a modifikovat i prostřednictvím mluvené komunikace a tím ovlivňovat a kultivovat jazykový kód žáka.

Pokud má učitelova řeč plnit tyto úkoly, musí splňovat určitá kritéria. Především je nutné, aby vyjadřovala věcně správný a rozumovým schopnostem žáka odpovídající obsah. Dalším požadavkem je její vysoká kultivovanost. Právě učitel by měl být pro žáky v tomto směru vzorem a užívat jazyka v jeho mluvené podobě v souladu s jazykovou normou. V době současné krize mluvních vzorů (Kuldanová, 2001, s.156) se škola stává jedním z posledních míst, které by k výchově řečové kultury mohlo přispět. Veřejné sdělovací prostředky, zejména komerční televizní a rozhlasové stanice (sledované právě mladými lidmi), vzhledem k nedostatečné kvalitě mluveného projevu funkci řečového vzoru nejsou schopny plnit.

Dalším důležitým požadavkem na učitelův mluvený projev je správná technika řeči. Někteří budoucí učitelé se během svého studia potýkají dokonce s vlastními vadami řeči, v praxi se pak zcela jistě setkají s podobnými nedostatky u svých žáků. Měli by se tedy snažit přispět k odstranění těchto problémů uplatňováním znalostí z anatomie, fyziologie řeči a hlasové, artikulační a dechové techniky.

Pro zvýšení působivosti a výraznosti projevu vzhledem k jeho obsahu, věku žáků a jejich individuálním zvláštnostem, k použité vyučovací metodě a organizační formě vyučování je třeba využívat v řeči učitele vhodnou dynamiku, intonaci, pauzy, zabarvení a další zvukové kvality. Jejich náležitou aplikací může učitel usnadnit žákům porozumění učivu, může vzbudit a udržet jejich pozornost, motivovat je a dosáhnout tak lepších pedagogických výsledků. Řeč učitele svědčí i o jeho vlastním přístupu ke sdělovaným informacím, o zaujetí učebním předmětem, charakterizuje jeho osobnost, vzdělání a kulturní úroveň.

Velmi důležitá je z hlediska kvality učitelova projevu také oblast neverbální komunikace, která za běžných okolností doplňuje a podtrhuje učitelovo slovní sdělení. Řeč těla je individuální záležitostí a může průběh komunikačního aktu zásadně ovlivnit v kladném i záporném slova smyslu. Souvisí se sociokulturním kontextem, v němž se člověk pohybuje, a může, např. v komunikaci s cizinci, vést až ke komunikačnímu nezdaru.

Z výše uvedených konstatování jasně vyplývá, že požadavky na kvalitu verbální i nonverbální komunikace ze strany učitele jsou nemalé, zejména v případě, že se má stát skutečným řečovým vzorem pro své žáky. Nedostatečná úroveň především řečových dovedností u adeptů učitelského povolání vyplývá z obecného zanedbávání péče o jazykovou kulturu mluveného projevu nejen ve školách, ale i v celospolečenském měřítku.

Velice zřetelně lze v této oblasti pozorovat posun k neformálnosti a popírání tradičních jazykových norem. Stírají se rozdíly mezi variantami mluvené řeči, řečové chování není považováno za součást osobní kultury a kultury mezilidské komunikace. Mizí pocit, že způsobem řeči vyjadřujeme i vztah k situaci, k partnerovi, k tématu, že tak projevujeme i ohled na posluchače. Potřeby posluchače nejsou respektovány ani v rovině výslovnosti, mluvčí se vyjadřuje nedbale a v rychlém tempu, ledabylye vyslovuje, špatně dýchá, deformuje vokály, redukuje a modifikuje konsonantické skupiny, nerozlišuje výslovnostní styly atd. Posluchač si však naopak přeje dobře rozumět, potřebuje slyšet dobrou dikci, zřetelně rozlišovat hlásky, orientovat se v textu díky jeho správnému členění a také zachovat výslovnostní normu. Tím vzniká v komunikaci namísto partnerství vlastně rozpor, jasně je preferováno pohodlí mluvčího. Současná úroveň kultury řeči je tak výsledkem postoje: „Mluv, jak umíš, jak jsi zvyklý, posluchač se přizpůsobí.“ (Palková 2005, s.7)

Partnerství v komunikaci může nastat jen tehdy, vynakládá-li mluvčí úsilí ve prospěch posluchače. V případě češtiny to platí dvojnásob, neboť tento jazyk má ve srovnání s jinými méně energickou artikulační bázi, činnost mluvidel je méně výrazná. Dochází tedy k jistému zmenšení zřetelnosti a srozumitelnosti vyslovovaných slov, a proto je nezbytná pevná a energická artikulace, z čehož vyplývá jasná a zřetelná dikce. Podstatou komunikačního úspěchu je jistě ovládnutí tématu a jeho zpracování do textu, dodržování ortoepické normy však umožní informaci bez rušivých vlivů předat.

Kultivování mluveného projevu v pregraduální přípravě učitelů

Uvedené skutečnosti ukazují, že práce s adepty učitelského povolání na zkvalitnění řečové komunikace musí začít téměř od počátku. Kromě pedagogických a psychologických disciplín k ní mohou výraznou měrou přispět, zejména v přípravě aprobovaných učitelů češtiny, semináře zaměřené na mluvený projev učitele. Velkou výhodou je fakt, že je studenti mohou navštěvovat po absolvování fonetiky a fonologie češtiny. Lze v nich tedy vycházet z určitých teoretických znalostí zvukové stránky jazyka, které předmět fonetika a fonologie studentům poskytuje.

Semináře orientované na mluvený projev je však zapotřebí pojmut zásadně prakticky a s maximálním podílem studentské aktivity. Už tento fakt vyvolává u studentů zpočátku jistou nervozitu, neboť nejsou zpravidla na takový způsob práce zvyklí. Naprostá většina z nich zápasí s intenzívním pocitem trémy a s různými psychickými bariérami. Z tohoto důvodu je vhodné ponechávat v první fázi jejich řečová vystoupení z formálního hlediska bez zásadních oprav a soustředit se spíše na analýzu jejich pocitů při mluvním výkonu, na odhalování příčin trémy, na celkové hodnocení projevů jak vlastním mluvčím, tak publikem. Cílem tohoto postupu je přivyknout situaci a umožnit získání pocitu větší sebejistoty. Úvodní projevy jsou proto dvou až tříminutové a jejich tématem je představení mluvčího jako sebe sama. Jde o projevy připravené, s cílem uvědomit si vlastní osobu, její kladné i záporné stránky a vazbu na ostatní lidi kolem. Studenti se ve skupině touto cestou blíže seznamují, už od počátku budují přátelskou atmosféru v kolektivu, jež jim pak bude usnadňovat další kroky. Zbavují se anonymity, hovoří o svých chybách a často vůbec poprvé nahlas o svých přednostech, což může jen přispět k získání sebejistoty.

Pokud to okolnosti dovolí, lze též pořídit zvukový záznam i videonahrávky těchto úvodních monologických vystoupení. Následnou reprodukcí nahrávek lze totiž poté jasně a názorně demonstrovat a vymezit základní nedostatky počátečních studentských projevů. Tradičně k nim patří nedodržování jazykové a výslovnostní normy, výskyt tzv. parazitních slov, včetně výrazů „tak, takže“ na počátku projevu, hezitační zvuky, tvoření dlouhých souvětí bez výrazného modulačního ohraničení jednotlivých vět a intonační nedostatky, zejména nedodržování klesavé intonace na konci věty. Z nonverbální oblasti lze uvést především problém s udržení očního kontaktu s publikem.

Ve smyslu přípravy budoucích učitelů jako řečových vzorů je důležitou fází kultivování verbální složky mluveného projevu. Zahrnuje cvičení zaměřená na zdokonalení vyjadřovací pohotovosti, jejichž základem jsou nepřípravené minivýstupy. Cílem je sestavit ucelený text o několika větách nejdříve na téma konkrétního, později abstraktního rázu a učit se vyjadřovat nejen popisně nebo narativně, ale i symbolicky a obrazně. Tento způsob umožňuje aktivně zapojit do práce členy celé skupiny, podobně jako další cvičení zaměřená například na tvorbu a dokončování příběhů podle zadaného schématu nebo vlastní fantazie, jejich společné sestavování, tvoření protikladných výpovědí atd.

Všechny uvedené činnosti mají víceméně kolektivní charakter a přispívají opět k vybudování pocitu sounáležitosti a důvěry, jenž je nezbytným předpokladem pro další kroky. Velice důležitý okamžik totiž nastává, má-li se mluvčí vyčlenit z kolektivu a předstoupit před něj. S touto aktivitou je třeba začít včas a ve formě tří- až čtyřminutových vystoupení na společné téma úvahového charakteru ji opakovaně zařazovat co nejčastěji. Poslouží totiž jako příležitost k dalším fázím zdokonalování verbální i nonverbální stránky projevů.

Velmi vhodné je už od počátku posilovat kontaktní charakter jednotlivých vystoupení, a to z verbálního hlediska užíváním lexikálních, morfologických i syntaktických kontaktních prostředků. Rovněž je třeba soustavně upozorňovat na užívaná parazitní slova, nežádoucí opakování slov apod. Asi nejsložitější a z časového hlediska nejnáročnější je péče o dodržování jazykové normy. Vzhledem k jazykové diglosii v českém prostředí zápasí studenti dlouhou dobu s lexikální i morfologickou nespisovností a s nedostatky ve výstavbě výpovědi. Velkým problémem je rovněž dodržování základních zásad ortoepické normy, tedy správná výslovnost.

V tomto ohledu lze konstatovat, že se někteří studenti s požadavkem na dodržování ortoepické normy setkávají vůbec poprvé, a proto ji pocítují při realizaci svých vystoupení jako cosi nepřirozeného. Pokud jsou však s pravidly spisovné výslovnosti seznamováni postupně a systematicky, daří se jim je po čase většinou zachovávat. Asi nejdéle zápasí s nedodržováním kvantity vokálů, přesněji řečeno s nenáležitým krácením dlouhých samohlásek. Důležitost správné kvantity vokálů lze dobře demonstrovat na cvičeních, jejichž podstatou je čtení, popř. tvoření dvojic výrazů s odlišnou kvantitou a následně i s odlišnou sémantickou

charakteristikou při zachování stejné hláskové stavby, např. pata – pátá, šili – šílí atd. (Šrámková 1984, s. 65).

Účinnou metodu osvojení ortoepické normy představuje také rozbor nahrávek mluvené publicistiky, zejména analýza moderátorských vystoupení ve zpravodajských pořadech různých našich televizních (popř. rozhlasových) stanic. Zvuková podoba češtiny se totiž v současné mediální komunikaci zřetelně přibližuje komunikaci neveřejné, do popředí vystupuje snaha o kontakt a navození dojmu bezprostřední komunikace s divákem či poslouchačem. Nová moderátorská generace vstupuje v tomto ohledu do veřejné komunikace nepřipravena a nepociťuje vazbu kultivovaného vyjadřování na spisovnost. Tato situace vede k proměnám zvukové podoby češtiny v mediální komunikaci a následně i k proměnám představy veřejnosti o tom, jak má veřejný mluvený projev vypadat. Studenti jsou v analyzovaných moderátorských vystoupeních velmi brzy schopni identifikovat nejen porušování ortoepické normy, ale rovněž i nedostatky v práci se slovním přízvukem, ve frázování a kladení pauz, intonační nedostatky, nevhodné tempo aj. Identifikace nedostatků jim pak pomáhá odstraňovat podobné chyby ve vlastních mluvených projevech, zpočátku ještě s pomocí učitele nebo publika, později už samostatně a spontánně formou vlastní bezprostřední opravy.

Paralelně s kultivováním verbální složky by mělo tedy probíhat rovněž zdokonalování zvukové stránky řeči, jež zahrnuje i praktický výcvik v oblasti respirační, fonační a artikulační. Cvičení tohoto typu by měla být realizována na začátku každého semináře jako příprava na mluvní výkon.

Dechová cvičení (Šrámková 1984, s. 26) jsou tvořena úkoly zaměřenými jak na zvýšení dechové kapacity, tak na zdokonalení ekonomie dýchání. V jejich závěrečné fázi je užitečné použít cvičných textů a s využitím prvků soutěživosti porovnat při společném čtení, jak velké je maximum textu, jež je každý schopen přečíst na jeden nádech.

Hlasová cvičení zahrnují uvědomělou práci s hlasem, především s jeho vlastnostmi, jimiž jsou síla, výška a barva (resp. emocionální zabarvení). Opět je vhodné je provádět společně ve skupině a postupně přejít k využití vhodných cvičných textů (Šrámková 1984, s. 27). Tradičním nedostatkem je v této oblasti jednak jistá ostýchavost výrazně pracovat s vlastnostmi hlasu a jednak neznalost správné intonace, tedy průběhu větné melodie. Jak už bylo řečeno, studenti neumějí

náležitě intonačně ukončovat větné celky oznamovací výrazným poklesnutím hlasu a obdobně chybují rovněž v intonování tázacích vět doplňovacího typu. K nácviku kvalitní hlasové práce značně pomáhá i práce v menších skupinách nebo ve dvojicích při hře na tzv. modulační zrcadlo (Šrámková 1984, s. 101).

Třetí fází celého procesu jsou dále artikulační cvičení; provádějí se zpravidla společně a s využitím vhodných textů (Hubáček 1974, s. 64). Jejich vyvrcholení představují jazykolamy (Hubáček 1974, s. 68), při jejichž reprodukci lze využít vlastní studentské aktivity a tvořivosti.

Vyvrcholením práce se zvukovou složkou řeči je tzv. výrazné čtení. Přípravná fáze k této aktivitě zahrnuje společný poslech zvukové nahrávky vzorového prozaického textu a jeho analýzu z hlediska zvukové stránky v závislosti na obsahové složce textu. Poté následuje pokus o vlastní výrazné čtení téhož textu s cílem přiblížit se vzorové ukázce. Ukázkou je vhodné číst po částech a čtenáře pravidelně střídat. Nakonec probíhají prezentace individuálně zvolených textů před publikem. Mají podobu veřejného vystoupení, jehož základem je výrazné čtení vybraného textu s využitím všech možností kvalitní hlasové práce.

V přípravě budoucích učitelů zaujímá důležité místo i další složka nonverbální komunikace, a sice řeč těla. Bývá opomíjena, i když je jasným nositelem informace. Mimoslovní sdělování je velmi rozmanité a bohaté a je typické pro každého jedince. K jeho výrazovým prostředkům patří gestikulace, mimika, pohled, držení těla, postoj, prostorová orientace, oblečení atd.

Je velmi důležité u budoucích učitelů včas identifikovat a odstranit různé zlovyky, které by se v praxi mohly stát terčem žakovského posměchu a kritiky. Jde například o neustálé upravování oděvu a vlasů během řeči, sahání si rukou do obličeje, nervózní přešlapování či kývání tělem, různé kroucení a proplétání prstů apod. Rovněž nadbytečná a nefunkční gestikulace a mimika odvádějí pozornost od sdělovaného obsahu, ruší jeho vnímání a mnohdy působí velice komicky. To vše může ve školní praxi vést ke ztrátě učitelovy autority.

Nedostatky v této oblasti komunikace jsou často způsobeny nervozitou mluvčího. Bývají určitými ventily trémy, jejími vnějšími projevy. Pokud se podaří vytvořit u studentů ve skupině vstřícnou atmosféru, podpořit jejich sebevědomí a vybudovat vzájemný pocit důvěry, je možné tyto nedostatky otevřeně pojmenovat, vysvětlit

příčiny jejich vzniku, nefunkčnost a nežádoucí důsledky a hlavně je poměrně brzy odbourat. To vše je možné provést společnou analýzou, nejlépe na základě videozáznamu. Opět lze využít záznamů televizního vysílání, avšak vzhledem k individuálnímu charakteru řeči těla je užitečné analyzovat „na míru“ zejména nahrávky studentských projevů.

Největším problémem bývá pro studenty udržení přirozeného očního kontaktu. Je to jeden ze základních prostředků úspěšné komunikace, a proto je mu třeba věnovat patřičnou péči. Problémy s očním kontaktem opět souvisejí s pocitem trémy, ale také s úrovní vyjadřovací pohotovosti. Často se stává, že při hledání vhodných výrazů nebo návaznosti v projevu dochází k jeho dlouhodobému porušování, pohled očí směřuje příliš často vysoko nad publikum, popřípadě jakýmkoli směrem ven z okna. Jindy mluvčí klopí oči a vytváří tak nežádoucí komunikační bariéru.

I k nácvičku optimálního očního kontaktu můžeme využít opět skupinovou práci, zejména v počátečních fázích je vhodné učit se očnímu kontaktu ve skupině s menším množstvím osob během kratšího projevu. Dalším stupněm je pokus o udržování částečného očního kontaktu při výrazném čtení. Dochází tak k propojení sólového vystoupení před publikem a hlasového ztvárnění čteného textu. Výhodou je textová předloha, která v této situaci poskytuje mluvčímu obsahovou oporu, a také fakt, že oční kontakt může být méně intenzivní. Vrcholem nácvičku jsou poté až samostatné projevy, při nichž tvoří textovou oporu mluvčímu pouze osnova a kdy může v případě potíží takticky zaměřit pohled těsně nad hlavy publika. Učitel může hodně napomoci tím, že si sám do publika sedne a využije tak podvědomého zvyku studentů kontrolovat během vlastního výkonu svým pohledem učitelovu reakci. Pokud student v oblasti očního kontaktu pociťuje zásadní potíže, lze mu doporučit před započítím společných aktivit individuální přípravu v soukromí, např. pozorování vlastního projevu v zrcadle, sdělování projevu blízkým osobám atd.

Metodické aspekty procesu zdokonalování řečových dovedností

Jak už bylo v úvodu řečeno, úspěšnost procesu zdokonalování řečových dovedností úzce souvisí s psychickými faktory. Prvním předpokladem zdatu je proto vytvoření takových podmínek pro práci, aby došlo k utlumení pocitu trémy, k deaktivaci psychických bloků a zábran. Významně tomu napomáhá skupinová práce a individuální přístup učitele, který umožňuje poskytnout studentovi zpětnou vazbu a ukázat mu prostřednictvím videozáznamu nebo vlastních písemných poznámek, jakého pokroku za určitou dobu právě on dosáhl.

Z hlediska motivačního je velmi důležité vysvětlit, proč je třeba zdokonalovat řečové dovednosti a zlepšovat kulturu mluveného projevu. Studenti si většinou uvědomují, že by se měli naučit „dobře mluvit“, ale většinou netuší, kolik těžkých překážek před nimi stojí. K výuce přistupují zpravidla v očekávání, že půjde jako obvykle o předmět naukový, kde se dozvedí souhrn potřebných pravidel a návod, jak je používat. Jsou pak zaskočeni praktickým charakterem činnosti a zejména faktem, že musí „nést svou kůži na trh“.

Čím dříve pochopí nutnost vlastního aktivního podílu na společné práci, tím lépe. Lze toho mj. dosáhnout i tak, že např. neorganizujeme, kdo ze studentů začne se zadanou aktivitou jako první, nevyvoláváme ani neurčujeme pořadí podle abecedy nebo umístění v učebně. Každý si zpravidla při jednotlivých činnostech organizuje okamžik svého vystoupení sám, až překoná ostych a nechut', až vybojuje svůj vnitřní boj. Zpočátku je to spojeno s větší časovou náročností, postupně však dochází k přirozené a spontánní ochotě zapojit se do společné činnosti.

Ze závěrečných hodnocení (viz pravidelné studentské hodnocení výuky) vyplývá, že právě takový přístup studenti po čase oceňují, uvědomují si jeho účinnost a vyzdvihují přínos disciplíny pro svou budoucí praxi. Dá se tedy předpokládat, že pokud budou studenti své řečové dovednosti ještě dále rozvíjet, stanou se v budoucnosti jako učitelé českého jazyka dobrými řečovými vzory pro své žáky.

Další důležitou zásadou nácviku řečových dovedností je pojmout je jako uvědomělou činnost, která vyžaduje mnohá opakování a snahu o dovedení k dokonalosti. Zejména ve fázi nácviku dbáme o maximální a zároveň funkční využití jednotlivých prvků tak, aby se jejich užívání zautomatizovalo. Součástí tohoto

procesu je i teoretická reflexe. Student by si měl být vědom toho, proč jednotlivé nacvičované prvky používá a jakou mají z hlediska řečové komunikace funkci.

Velký význam co do efektivity procesu osvojování řečových dovedností má kvalitní individuální příprava na plnění většiny průběžných seminárních úkolů. Bez ní se tato činnost dostává do roviny improvizace, jež zpravidla nevede k vytčenému cíli. Kvalita přípravy a četnost opakování jsou důležitými podmínkami úspěšnosti celého procesu.

Při osvojování řečových dovedností hraje zásadní roli faktor času. Při vytvoření optimálních podmínek pro jejich rozvoj je jen otázkou času a efektivity praktického nácviku, zda si student skutečně a relativně trvale osvojí zásady řečové kultury. Aby toto osvojení bylo co nejpevnější a nejtrvalejší, je nezbytné zajistit, aby student vstupoval v semináři do komunikačních situací opakovaně a co nejčastěji. Jen tak postupně přestane pociťovat jejich nezvyklost či výjimečnost, začne je vnímat jako obvyklé a tím méně stresující. Jakákoli výraznější pauza v těchto aktivitách je jistým krokem zpět. Z tohoto důvodu by bylo účelné navázat na získaný stupeň řečových dovedností i v jiných disciplínách a dát tak studentům prostor pro jejich další rozvíjení, např. formou prezentací zadaných témat či společnou diskusí o nich nebo formou didaktických mikrovýstupů, simulujících realizaci určité fáze vyučovací hodiny. Lze totiž bohužel konstatovat, že v našich podmínkách stále přetrvávají „promlčené“ semináře, v nichž studenti přicházejí o možnost projevit své komunikační dovednosti.

Na závěr je možno obecněji konstatovat, že jedinec s velkým komunikačním deficitem je znevýhodněn v oficiálních a polooficiálních komunikačních situacích, naopak jedinec komunikačně zdatný je zcela sociálně mobilní, může úspěšně procházet různými sociálními rolemi napříč regiony, profesemi či generacemi a je v nich respektován. Učitelské profese se to jako profese formující týká zejména. Právě učitel může svým kultivovaným řečovým chováním významně přispět ke zvýšení úrovně řečové kultury v širším slova smyslu.

Klíčová slova

mezilidská komunikace, pedagogická interakce, komunikační kompetence, verbální a neverbální prostředky, kultivovaný řečový projev, pregraduální příprava

Key words

interpersonal communication, pedagogic interaction, communication competences, verbal and nonverbal means, cultivated speech, pre-gradual preparation

Resume

Communication is the basis of all our interpersonal relationships. This paper deals with oral communication as a means of realisation of pedagogic interaction. Improving communication skills to achieve required standard of communication competences is an especially important goal of pre-gradual preparation of future teachers.

The initial part of the text above provides a short introduction to verbal and nonverbal means of pedagogic interaction realised during the learning process and emphasizes the importance of cultivated communication at school.

The central section relates to pre-gradual preparation of future teachers, which includes cultivation of verbal means and purposeful usage of acoustic means. Also some principles of body language with their function are mentioned. This part provides a conceptual framework for communication courses at the college level.

The final part is concerned with basic methodological principles which influence the successful pre-gradual preparation.

Literatura

- Brabcová, R. – Vitvar, R.: *Mluvený projev ve škole a mimo školu*. Praha 1978.
- Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha 1998.
- Gavora, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno 2005.
- Hála, B.: *Technika mluveného projevu*. Praha 1958.
- Hubáček, J.: *Jak mluvit a přednášet*. Ostrava 1983.
- Hubáček, J.: *Výrazný přednes*. Ostrava 1974.
- Janoušek, J.: *Společná činnost a komunikace*. Praha 1984.
- Krobotová, M.: *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc 2000.
- Kuldanová, P.: Krize mluvních vzorů v Čechách? *Čeština doma a ve světě* 3–4, 2001, s. 156.
- Kyriacou, Ch.: *Essentials Teaching Skills. Klíčové dovednosti učitele*. Praha 2004.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno 1995.
- Nelešovská, A.: *Pedagogická komunikace*. Olomouc 2002.
- Palenčárová, J. – Šebesta, K.: *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha 2006.
- Palková, Z.: Zvuková podoba veřejných mluvených projevů z hlediska jazykové kultury. *Čeština doma a ve světě* 1–2, 2005, s. 37.
- Průcha, J.: *Učitel*. Praha 2002.
- Svobodová, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava 2000.
- Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha 1999.
- Šmejkalová, M.: *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918-1939*. Praha 2005.
- Šrámková, V.: *Výrazný projev a přednes*. Praha 1984.
- Šturma, J.: K problematice popisu a třídění didaktických dovedností. In: *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha 1986, s. 86-87.

Determinace míry závislosti písemného projevu adolescentů na textové předloze a čtenářské vyspělosti

Květa Rysová

1 Úvod

Příspěvek přednesený na doktorandském kolokviu 1. 4. 2010 na UJEP v Ústí nad Labem shrnuje dílčí výsledky výzkumu z připravované disertační práce Determinace míry závislosti písemného projevu adolescentů na textové předloze a čtenářské vyspělosti. Cílem práce je ověřit, jak jsou adolescenti citliví ke stylovým kvalitám uměleckého textu, resp. zda je dokáží zachovat, když tvoří vlastní text. Schopnost zachování stylových kvalit textu jsem ověřovala na skupině adolescentů, jimž byl přečten originál vybraného uměleckého textu a jejichž úkolem bylo:

1. text předlohy věrně zreprodukovat;
2. text předlohy zkráceně zreprodukovat;
3. nedokončený text předlohy dokončit.

Dále jsem ověřovala, zda, popř. jak tato schopnost souvisí s aktivním čtenářstvím, tj. s tím, jak často sledovaná skupina adolescentů čte.

K výběru tématu mě vedla skutečnost, že se v souvislosti s rozvojem vyjadřovacích schopností, případně stylizačních dovedností jedince často uvádí jako výrazný stimulační faktor četba beletrie (zpočátku zprostředkovaná, později aktivní čtenářství), ale tento vliv není – pokud je mi známo – v odborné literatuře prokázán, a dokonce ani popsán. Kladný vliv čtení na dobré vyjadřování však zmiňovala v poslední době např. Naděžda Siegllová z Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně v příspěvku „Dětská kniha a dětské čtenářství: proud, který nevysychá“ na semináři Četba a její vliv na rozvoj osobnosti (Zlín, 2008).

Prokázat podíl čtenářství na vyjadřování a stylizační dovednosti jedince je v rámci ostatních stimulačních faktorů velmi obtížné, ne-li nemožné, proto jsem se ve svém výzkumu zaměřila pouze na to, zda jsou adolescenti schopni zachovat stylový ráz textu originálu (při reprodukci předlohy i vlastní produkci) a zda to může souviset s aktivním čtenářstvím.

2 Volba cílové skupiny respondentů

Pro svůj výzkum jsem zvolila skupinu cca 400 respondentů z Gymnázia ve Strakonících ve věku 15–19 let a skupinu cca 40 finalistů Olympiády v českém jazyce stejného věkového rozmezí (opět většinou studentů gymnázií). Pro tuto cílovou skupinu jsem se rozhodla na základě sondy uskutečněné v roce 2008 mezi náhodně vybranými studenty různých typů středních škol, která měla zjistit, zda adolescenti čtou a jakou literaturu preferují. Jednoznačně nejvíc aktivních čtenářů bylo mezi gymnazisty, proto jsem je zvolila jako cílovou skupinu pro svou disertační práci.

3 Volba uměleckého textu určeného k reprodukci

Pro ověřování stanoveného cíle disertační práce jsem zvolila vybrala texty Františka Nepila – *Kůň a švestky* a *Senkrvna* ze souboru *Dobré a ještě lepší jitro*. Hlavním důvodem volby Nepilových textů byly výrazné, osobité stylové kvality – texty jsou vtipné, živé, blízké běžné komunikaci, kombinují hovorové vyjadřování spisovné s prvky obecněčeskými, obsahují výrazná běžně užívaná ustálená spojení (srov. *rajská vůně, panenka svatokopecká, nedělal štráchy, svalila se jako špalek...*) i netradiční, méně známé obraty (srov. *švestky jsou zdravý, snězte, kolik chcete, já vám je ožítat nebudu; já viděl v životě nemálo lidí, kteří se zlískali jako animálové; šoufek, fanka, rajblík...*). Texty byly vybírány rovněž s ohledem na věk a zájmy respondentů, celkovou přitažlivost a přiměřenost pro cílovou skupinu a s ohledem na rozsah. Cílem bylo najít takový text, z něhož si respondenti mohou zapamatovat značnou část obsahových i formálních prvků, ale zároveň se ho nestačí naučit nazpaměť. Účelem bylo tedy vyloučit vědomé, cílené zapamatování celého textu.

4 Metody práce

Pro získání materiálu jsem volila formu písemné reprodukce textové předlohy. Respondentům byl jedenkrát přečten text předlohy a poté zadány úkoly k textu.

První text – *Kůň a švestky* (přečten celý text)

1. Reprodukujte co nejvěrněji text předlohy, pokuste se zachovat stylový ráz textu.
2. Vytvořte krátkou reprodukci přečteného textu.

Druhý text – *Senkrvna* (přečtena pouze část textu)

1. Reprodukujte co nejvěrněji text předlohy, pokuste se zachovat stylový ráz textu.
2. Dokončete příběh, pokuste se zachovat stylový ráz Nepilova textu.

U tří úkolů tedy zazněl konkrétní požadavek na zachování stylu textu předlohy, u krátké reprodukce textu *Kůň a švestky* zachování stylového rázu textu nebylo požadováno.

Při poslechu si respondenti nesměli psát poznámky, bylo jim pouze řečeno, aby text pozorně vnímali. Pro výzkum byla záměrně užitá forma poslechu textu, aby byla eliminována skutečnost, že se některý respondent vrátí k originálu vícekrát, popř. jej z v daném časovém úseku nestačí přečíst vůbec. Jsem si ale vědoma faktu, že nebyly zohledněny tzv. typy paměti (auditivní x vizuální) a že to na výsledky výzkumu může mít vliv.

5 Vymezení pojmu stylový ráz textu

Stylovým rázem textu rozumím styl jedinečný, obsahující výrazné řečové jevy, které daný text odlišují od jiných textů téhož autora i od textů autorů jiných. U Františka Nepila tedy hlavně využití situační i jazykové komiky, kombinaci prvků hovorových a obecněčeských, ironii, aktualizaci a způsob navazování kontaktu se čtenářem.

6 Sledované jevy v získaných textech respondentů

6.1 Zachování obsahové stránky originálu (zejména dějová návaznost).

6.2 Zachování výrazové stránky originálu (vybrané jazykové jevy, např. výrazné lexikální obraty a spojení, prvky hovorové, obecněčeské, slangové, slova citově zabarvená, aktualizované výrazy, stylový kontrast, časté užívání ukazovacích zájmen, ironie, prostředky navazování kontaktu se čtenářem...).

Protože nelze vytvořit úplný výčet všech stylových rysů konkrétního textu, proto není vyloučeno, že by posuzování jiným percipientem přineslo mírně odlišné výsledky. Je to způsobeno hlavně tím, že textová rovina není dosud lingvisticky zcela spolehlivě prozkoumána, vstupují do ní všechny nižší roviny jazyka a je velmi problematické vymezit její základní pojmy zejména na úrovni parole, tj. na úrovni konkrétních komunikátů.

Stupeň subjektivity při posuzování míry zachování stylových kvalit předlohy je ale snížen tím, že všechny texty byly posuzovány jedním percipientem, tj. pokud možno podle jednotných měřítek.

Celkový styl textu respondentů byl hodnocen jako zachovaný s ohledem na předlohu, pokud obsahoval alespoň dva prvky z uvedeného výčtu stylových rysů typických pro Nepilův text. Zvlášť bylo sledováno, zda respondenti respektovali styl textu v úvodu a zvlášť v závěru svých textů.

7 Dotazník

Formou dotazníku jsem zjišťovala, jak často respondenti čtou beletrii. Měli na výběr z následujících možností: denně, několikrát týdně, jednou týdně, několikrát měsíčně, jednou měsíčně, několikrát za rok, příležitostně, vůbec.

8 Dílčí výsledky výzkumu

(zvláště byli sledováni gymnazisté, zvláště finalisté OČJ)

8.1 Téměř všichni respondenti zachovali dějovou návaznost textu, a to nejen při věrné reprodukci, ale i při reprodukci zkrácené a při vlastním dokončení příběhu.

8.2 Styl originálu byl lépe zachován při věrné reprodukci než při zkrácené reprodukci a při vlastní produkci.

8.3 Výrazně lépe akceptovali respondenti styl předlohy v úvodu textu než v závěru. Tato skutečnost může souviset s pamětí a pozorností (je větší na začátku četby), popř. opět s působením idiolektu, tj. s osobitostí respondentů, která potlačí tendenci nápodoby.

8.4 Styl závěru originálu zachovala lépe skupina finalistů OČJ. Při zkrácené reprodukci prvního textu a při dokončování příběhu druhého textu byl styl zachován shodně u skupiny gymnazistů i finalistů OČJ.

8.5 Souvislost mezi schopností zachovat stylové kvality textu a tím, jak často respondenti čtou, se neprokázala. Aktivní čtenáři, kteří podle zadaného dotazníku čtou denně, neprokázali lepší schopnost zachovat stylové kvality textu než tzv. nečtenáři, tj. ti, kteří čtou pouze několikrát ročně nebo příležitostně.

9 Porovnání míry zachování obsahové a výrazové stránky předlohy

9.1 Záměrná snaha o zachování:

9.1.1 Obsah textu byl zachován lépe než styl (to může souviset se závěry psycholinguvistických studií, které uvádějí, že při percepci v paměti zůstává zachována obsahová stopa, ale syntaktická vyhasíná – srov. Tatiana Slama-Cazacu, 1961).

9.1.2 Styl byl zachován lépe při věrné reprodukci než při vlastní produkci; obsah všude stejně.

9.1.3 Styl byl zachován lépe v úvodu textu než v závěru; obsah všude stejně.

9.1.4 Styl byl zachován lépe u finalistů OČJ než u „běžných“ gymnazistů při věrné reprodukci, při produkci rozdíl nebyl zjištěn; obsah všude stejně.

9.2 Nezáměrná snaha o zachování (tj. při zkrácené reprodukci):

9.2.1 Obsah byl zachován výrazně lépe než styl (styl zachován poměrně zřídka).

9.2.2 Styl byl zachován lépe v úvodu textu než v závěru; obsah všude stejně.

9.2.3 Gymnazisté i finalisté OČJ prokázali stejnou schopnost zachovat styl a obsah předlohy. Styl předlohy byl zachován při zkrácené reprodukci (tj. bez požadavku na jeho zachování) ve stejné míře jako při vlastní produkci (tj. s požadavkem na jeho zachování), v obou případech byl však styl zachováván v poměrně malé míře.

10 Ukázka předlohy a reprodukováného žakovského textu

10.1 Předloha

Pokusím se vám vylíčit co nejdecentněji příhodu se senkrumnou. Senkrurna je skrytá součást venkovských záchůdků. Když je plná, vezme se šoufek a pár starých kbelíků a rozlévá se – obyčejně v zimě nebo v předjaří – na záhony, aby byla úroda. Žádný kolemjdoucí nebere tuto akci na vědomí pouze mlčky. Každý považuje za svou povinnost vám sdělit, že to je rajská vůně; jako by ten, kdo to s tím šoufem vybírá, neměl o ní ani ponětí.

10.1.1 Věrná reprodukce – styl předlohy zachován

Rozhodl jsem se vám převyprávět decentní příhodu se senkrumnou. Senkrurna se nachází ve spodní části venkovských záchůdků. Čas od času bylo třeba senkrurnu vyčistit. A tak si člověk vzal potřebné nářadí a hnojl tak zahrádku. Samozřejmě to kolemjdoucí nenechali bez povšimnutí a říkali: „Jaká to rajská vůně,“ jako by to ten, co to dělal, nevěděl.

10.1.2 Věrná reprodukce – styl předlohy nezachován

Senkrvna je taková část záchodu, která je vždy u každého domu ve vesnici. Jednoho dne zjistil venkovský klučina, že mu tam cosi vytýká. Šel se tedy podívat.

11 Závěr

Podle výsledků výzkumu nezávisí schopnost adolescentů zachovat stylové rysy bezprostředně vnímaného textu ve vlastním písemném projevu (ať se o to cíleně snaží, nebo nesnaží) na tom, jak často čtou beletrii. Nadále zůstává nezodpovězenou otázkou, zda četba beletrie má výrazný vliv na vyjadřovací schopnosti.

Prameny

Nepil, F.: *Dobré a ještě lepší jitro*. Praha 1990.

Literatura

Berger, R.: *Warum der Mensch spricht*. Frankfurt am Main 2008.

Buring, R.: *The Talking Ape*. New York 2005.

Čechová, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha 2000.

Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha 1998.

Hagege, C.: *Člověk a řeč*. Praha 1998.

Maršálová, L.: *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky*. Bratislava 1998.

Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha 1992.

Slama-Cazacu, T.: *Langage et contexte*. The Hague 1961.

Morfologická analýza polopřipravených mluvených projevů

Pavel Sojka

Cílem tohoto příspěvku je shrnout výsledky dílčího výzkumu zabývajícího se morfologickou analýzou polopřipravených mluvených projevů. Pro výzkum jsme vybrali celkem třináct morfologických jevů, které výrazně přispívají k zařazení mluveného projevu na ose spisovnost – nespisovnost, případně neutrálnost – knižnost. Jde o tyto morfologické jevy:

1. konkurence spisovné a nespisovné koncovky v Instr pl. substantiv, adjektiv, zájmen a číslovek dva až čtyři <i>(-(xm)i vs. -(x)ma)</i>
2. konkurence spisovných koncovek v 1. os. sg. ind. prez. sloves III. třídy vzorů <i>kryje, kupuje</i> (stylově vyšší <i>-i</i> vs. neutrální <i>-u</i>)
3. konkurence spisovných koncovek ve 3. os. pl. ind. prez. sloves III. třídy vzorů <i>kryje, kupuje</i> (stylově vyšší <i>-í</i> vs. neutrální <i>-ou</i>)
4. konkurence spisovné a nespisovné koncovky ve 3. os. pl. ind. prez. sloves V. třídy vzor <i>dělá</i> (<i>-ají</i> vs. <i>-aj</i>)
5. konkurence spisovné a nespisovné koncovky ve 3. os. pl. ind. prez. sloves IV. třídy vzor <i>prosí, trpí</i> (<i>-í</i> vs. <i>-ej/-eji</i>)
6. konkurence spisovných a nespisovných koncovek ve 3. os. pl. ind. prez. sloves IV. třídy vzor <i>sází</i> (<i>-í/-ejí</i> vs. <i>-ej/-eji</i>)
7. konkurence spisovných koncovek v 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. t. (neutrální <i>-eme</i> vs. hovorové <i>-em</i>)
8. konkurence stylově vyššího a neutrálního tvaru v 1. os. sg. ind. prez. a 3. os. pl. ind. prez. slovesa <i>moci</i> (stylově vyšší <i>mohu, mohou</i> vs. neutrální <i>můžu, můžou</i>)
9. konkurence spisovného a nespisovného tvaru v 1. os. pl. kond. prez. slovesa <i>být</i> (<i>bychom</i> vs. <i>bysme</i>)

10. konkurence spisovné koncovky <i>-í</i> a nespisovné koncovky <i>-ej</i> na absolutním konci slova (<i>krásný</i> > <i>krásnej</i>)
11. konkurence spisovné koncovky <i>-í</i> a nespisovné koncovky <i>-ej</i> v pozici před souhláskou (<i>o krásných</i> > <i>o krásnejch</i>)
12. konkurence spisovné koncovky <i>-é</i> a nespisovné koncovky <i>-í</i> na absolutním konci slova (<i>krásné dítě</i> > <i>krásný dítě</i>)
13. konkurence spisovné koncovky <i>-é</i> a nespisovné koncovky <i>-í</i> v pozici před souhláskou (<i>o krásném</i> > <i>o krásným</i>)

Pod pojmem polopřipravené projevy rozumíme takové komunikační situace, v nichž je mluvčí předem obeznámen pouze s tématy rozhovoru, svůj řečový projev však realizuje bez předchozí přípravy. Lišíme se tím tedy od pojetí prof. Čechové, která polopřipravené projevy charakterizuje jako projevy, při nichž si „žák pořizuje písemně jen heslovité poznámky. ... V nich zachytí hlavní body projevu, jeho obsah a stavbu, vlastní stylizaci provádí až při vystoupení, někdy si připraví i některé formulace, např. úvodní, závěrečné nebo formulace jiných závažných, ev. obtížných míst“ (ČECHOVÁ 1985, 178).

Pro analýzu jsme vybrali celkem třináct základních textů z let 2002-2005. Tři z nich pocházejí z pořadu Nad věcí (Český rozhlas 1 Radiožurnál), deset z pořadu Interview BBC. Všech třináct mluvčích jsou osoby veřejně známé, především z umělecké oblasti. Šest mluvčích pochází z Prahy, dalších sedm z jiných regionů České republiky. Všichni mluvčí jsou příslušníky střední či starší generace. Poměr mužů a žen činí přibližně 2 : 1, převažuje vysokoškolské vzdělání (pouze dva středoškoláci).

Výsledky dílčího výzkumu porovnááme s údaji v nejnovější mluvnici českého jazyka, tedy *Mluvnici současné češtiny* (dále jen MSC; Cvrček a kol.).

Hypotézy

Vzhledem k charakteru textů – polopřipravené a navíc veřejné – jsme stanovili tři základní hypotézy:

1. v konkurenci spisovných a obecněčeských variant budou mít převahu varianty spisovné;
2. v konkurenci dvou spisovných variant – neutrálních a stylově vyšších – budou mít převahu varianty neutrální;
3. v konkurenci dvou spisovných variant – hovorových a neutrálních – budou mít převahu varianty hovorové.

Hypotéza č. 1, tedy převaha spisovných variant, se týká následujících morfologických jevů:

1. konkurence spisovné a nespisovné koncovky v Instr pl. substantiv, adjektiv, zájmen a číslovek dva až čtyři *-(xm)i* vs. *-(x)ma*
2. konkurence spisovného a nespisovného tvaru v 1. os. pl. kond. prez. slovesa *být* (*bychom* vs. *bysme*)
3. konkurence spisovné a nespisovné koncovky ve 3. os. pl. ind. prez. sloves V. řídy vzor *dělá* (*-ají* vs. *-aj*)
4. konkurence spisovné a nespisovné koncovky ve 3. os. pl. ind. prez. sloves IV. třídy vzor *prosí, trpí* (*-í* vs. *-ej/-ejí*)
5. konkurence spisovných a nespisovných koncovek ve 3. os. pl. ind. prez. sloves V. třídy vzor *sází* (*-í/-ejí* vs. *-ej/-ejí*)
6. konkurence spisovné koncovky *-í* a nespisovné koncovky *-ej* na absolutním konci slova (*krásný* > *krásnej*)
7. konkurence spisovné koncovky *-í* a nespisovné koncovky *-ej* v pozici před souhláskou (*o krásných* > *o krásnejch*)

8. konkurence spisovné koncovky *-é* a nespisovné koncovky *-í* na absolutním konci slova (*krásné dítě* > *krásný dítě*)

9. konkurence spisovné koncovky *-é* a nespisovné koncovky *-í* v pozici před souhláskou (*o krásném* > *o krásným*)

Podívejme se nyní, zda se hypotézu podařilo ověřit a jak vyznívá srovnání s údaji v *Mluvnici současné češtiny*:

Sledovaný jev	Spisovná varianta (%)	Platí stanovená hypotéza?	Mluvnice současné češtiny / Platí stanovená hypotéza?
Instr pl. (<i>kostmi</i>)	63,7	ANO	převládá nespisovná varianta / NE
3.os.pl.ind.préz. (<i>oni prosí, trpí</i>)	59,6	ANO	převládá nespisovná varianta / NE
<i>Bychom</i>	56,2	ANO	převládá nespisovná varianta / NE
Spisovná koncovka <i>-í</i> vs. nespisovná koncovka <i>-ej</i> v pozici před souhláskou (<i>o krásných</i> > <i>o krásnejch</i>)	56	ANO	převládá nespisovná varianta / NE
3.os.pl.ind.préz. (<i>oni sází, sázejí</i>)	51,9*	ANO	převládá nespisovná varianta / NE
3.os.pl.ind.préz. (<i>oni dělají</i>)	47,2	NE	převládá nespisovná varianta / NE
Spisovná koncovka <i>-í</i> vs. nespisovná koncovka <i>-ej</i> na absolutním konci slova (<i>krásný</i> > <i>krásnej</i>)	45	NE	převládá nespisovná varianta / NE
Spisovná koncovka <i>-é</i> a nespisovná koncovka <i>-í</i> v pozici před souhláskou (<i>o krásném</i> > <i>o krásným</i>)	41	NE	převládá nespisovná varianta / NE
Spisovná koncovka <i>-é</i> a nespisovná	37	NE	převládá nespisovná

koncovka <i>-í</i> na absolutním konci slova (<i>krásné dítě > krásný dítě</i>)			varianta / NE
--	--	--	---------------

*obě spisovné varianty mají zhruba stejný podíl

Z tabulky jasně vyplývá, že hypotéza č. 1 se potvrdila pouze zčásti. U čtyř z devíti sledovaných jevů převažovala varianta obecněčeská. U zbylých morfologických jevů jsme sice zaznamenali převahu spisovné varianty, tato převaha však (snad kromě instrumentálu plurálu) nebyla nijak výrazná.

Údaje v MSC se s naší hypotézou neshodují ani v jediném bodě. Navíc i tam, kde v našem výzkumu převažovala varianta obecněčeská, shledáváme zásadní odlišnost: v MSC je totiž tato převaha mnohem výraznější (např. tvar *dělej* má podle MSC zastoupení 98%, v našem výzkumu je to pouze 52,8%). Zjištěný rozdíl lze pravděpodobně vysvětlit tím, že MSC se v oblasti mluvené češtiny opírá o údaje z korpusu Oral2006, avšak tento korpus obsahuje nepřípravené projevy.

Stejným způsobem nyní pohlédneme na konkurenci mezi dvěma spisovnými variantami – variantou neutrální a variantou stylově vyšší. Vycházíme z předpokladu, že převahu bude mít varianta neutrální. Hypotéza č. 2 se týká následujících jevů:

1. konkurence spisovných koncovek v 1. os. sg. ind. prez. sloves III. třídy vzorů *kryje, kupuje* (neutrální *-u* vs. stylově vyšší *-í*)
2. konkurence spisovných koncovek ve 3. os. pl. ind. prez. sloves III. třídy vzorů *kryje, kupuje* (neutrální *-ou* vs. stylově vyšší *-í*)
3. konkurence stylově vyššího a neutrálního tvaru v 1. os. sg. ind. prez. slovesa *moci* (stylově vyšší *mohu* vs. neutrální *můžu*)

Podívejme se nyní, zda se hypotézu podařilo ověřit a jak vyznívá srovnání s údaji v *Mluvnici současné češtiny*:

Sledovaný jev	Neutrální varianta (%)	Platí stanovená hypotéza?	Mluvnice současné češtiny / Platí stanovená hypotéza?
Neutrální <i>kryju, kupuju</i> vs. stylově vyšší <i>kryji, kupuji</i>	85,7	ANO	převládá neutrální varianta / ANO
Neutrální <i>můžu, můžou</i> vs. stylově vyšší <i>mohu, mohou</i>	78,1	ANO	převládá neutrální varianta / ANO
Neutrální <i>kryjou, kupujou</i> vs. stylově vyšší <i>kryjí, kupují</i>	26,8	NE	převládá neutrální varianta / ANO

Z tabulky vyplývá, že pravdivost hypotézy č. 2 je vyšší, než tomu bylo u hypotézy č. 1. Ukázalo se, že neutrální plurálový tvar *kryjou, kupujou* má výrazně nižší zastoupení než jeho neutrální singulárový protějšek *kryju, kupuju*.

Údaje v MSCČ se s naší hypotézou shodují ve všech bodech. Převaha neutrálních variant je zde zcela zřetelná. Také v tomto případě lze rozdíl vysvětlit charakterem jazykového materiálu (nepřipravené texty).

Hypotéza č. 3 praví, že při konkurenci dvou spisovných variant – varianty hovorové a varianty neutrální – bude mít převahu varianta hovorová. Tato hypotéza se týká pouze jediného morfologického jevu:

1. konkurence spisovných koncovek v 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. t. (neutrální *-eme* vs. hovorové *-em*)

Podívejme se nyní, zda se hypotézu podařilo ověřit a jak vyznívá srovnání s údaji v *Mluvnici současné češtiny*:

Sledovaný jev	Hovorová varianta (%)	Platí stanovená hypotéza?	Mluvnice současné češtiny / Platí stanovená hypotéza?
Hovorové <i>berem</i> vs. neutrální <i>bereme</i> (I. – III. třída)	20,8	NE	převládá hovorová varianta* / ANO

*jedinou výjimkou je vzor *maže* (zde má hovorová varianta podíl 37%)

Hypotézu se ověřit nepodařilo, převahu měla neutrální varianta. Údaje v MSC se s naší hypotézou naopak shodovaly. I tentokrát je příčinou charakter jazykového materiálu.

Závěr

Ani jednu ze stanovených hypotéz se nepodařilo potvrdit. První a druhá hypotéza se potvrdily pouze částečně, třetí hypotéza se nepotvrdila vůbec. Souhrnně lze tedy říci, že získané výsledky stanoveným hypotézám spíše neodpovídaly.

V případě MSC byla situace odlišná: hypotéza č. 1 se nepotvrdila, hypotézy č. 2 a 3 se potvrdily. Ve všech případech se jako vysvětlení nabízí charakter jazykového materiálu.

Na základě získaných údajů můžeme polopřipravené mluvené projevy z našeho výzkumu označit jako projevy morfologicky smíšené. Repertoár zjištěných morfologických jevů je poměrně pestrý – od tvarů obecněčeských přes spisovné tvary hovorové a neutrální až po spisovné tvary knižní. O tom, zda tento široký rozptyl vzniká v důsledku nedostatečné znalosti spisovné normy, nebo zda ukazuje na zásadnější vývojové procesy v současné češtině, lze ovšem jen spekulovat. V každém případě se však odvažujeme tvrdit, že diskuse o širším pojetí spisovné češtiny, jak ji navrhují autoři Čermák, Sgall a Vybíral (SaS 2005, s. 103-115), se z tohoto pohledu nejeví jako bezpředmětná.

MSČ tak široký rozptyl morfologických jevů nenabízí. Všechny tři typy morfologické konkurence, jimiž jsme se zde zabývali, tedy konkurence spisovnost – nespisovnost, vyšší styl – neutrálnost a neutrálnost – hovorovost, vyznívají v MSČ vždy ve prospěch druhého členu dané dvojice. Ve světle těchto skutečností se oprávněnost diskuse o širším pojetí spisovné češtiny jeví jako zcela nepochybná.

Literatura

BAYEROVÁ–NERLICOVÁ, Lenka. Jazykový úzus vs. postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *Slovo a slovesnost*, 2004, roč. 65, s. 174-193

CVRČEK, Václav (ed.). *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum, 2010

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985

ČERMÁK, F., SGALL, P., VYBÍRAL, P. Od školské spisovnosti ke standardní češtině. *Slovo a slovesnost*, 2005, roč. 66, s.103-115

ČMEJRKOVÁ, Světlá. Bychom nebo bysme? *Naše řeč*, 2005, roč. 88, s. 18–37

KODÝTEK, Vilém. Vývoj se nevrací – odsouvané problémy ano. *Slovo a slovesnost*, 2006, roč. 67, s. 195–204

ŠONKOVÁ, Jitka. Mluvená čeština a korpusová lingvistika. *Slovo a slovesnost*, 2000, roč. 61, s. 190–202

Vzdělávání administrativních pracovníků v češtině

Ivana Svobodová

Na jazykovou poradnu Ústavu pro jazyk český se obracejí uživatelé češtiny zejména proto, aby získali odpověď na konkrétní jazykový dotaz. Čas od času však vznesou otázku, zda náš ústav pořádá kurzy češtiny. Tato činnost není zásadní ani pravidelnou náplní našeho pracoviště, ale příležitostně jeho pracovníci pro nejrůznější skupiny uživatelů češtiny vždy přednášeli a přednášejí. Do r. 1989 šlo o přednášky velmi ojedinělé. Po r. 1989 se jejich počet zvýšil, protože se zvýšil i požadavek na ně. Jak se o tom několikrát na konferencích a i jinde zmínil Jiří Kraus, v nových společensko-politických podmínkách si spousta uživatelů češtiny začala uvědomovat, že jazyková stránka jejich projevů, ať už písemných, nebo mluvených, může pozitivně, nebo naopak negativně ovlivnit jejich profesní kariéru. Vzpomínám si, že Jiří Kostečka na jedné redakční radě časopisu Českého jazyka a literatury uváděl příklad studenta, který u konkursu neuspěl proto, že se ve svém životopisu dopustil několika jazykových chyb, včetně ryze formálních.

Po r. 1989 vznikla celá řada vzdělávacích firem a ty do svého souboru činností začaly postupně zařazovat i výuku češtiny. V názvu mnohých kursů se slovo čeština vůbec nevyskytuje. Naprosto překvapivé by se mohlo zdát, že mnohé z nich se soustřeďují především na jevy spojené s úpravou písemností. Formální úpravu řeší ČSN 016910 Úprava písemností zpracovaných textovými editory (poslední novela z r. 2007). Ta především normuje formální úpravu úředních dopisů: umístění adres, data, odvolacích údajů, řádkování, mezerování... Částečně má i styčné body s Pravidly českého pravopisu a výjimečně i s mluvnicí, např. v ní lze nalézt poučení o spojovníku a pomlčce, o pravopisných podobách zkratk, o tvarech v oslovení. Věnovat jednodenní kurs pouze výkladu formálních náležitostí úředních písemností považuji za neúčelné, ba zbytečné.

Je bezesporu potřebné, aby úřední dopisy měly jednotnou formální úpravu. Ta totiž umožňuje totiž lepší orientaci v dopise, rychlé vyhledání potřebných dat. Na druhou stranu jsou to převážně ryze formální jevy. Stačí, když pisatel bude mít normu při ruce a vždy – v případě potřeby – do ní nahlédne. Pokud vytváří úřední dopisy pravidelně, tak se mu postupně tyto znalosti upevní a zautomatizují. Přesto

je o tyto kursy velký zájem. Ukazuje se totiž, že uživatelé češtiny často tápou, co vše se za formální úpravou písemností skrývá (mnohdy od kursů očekávají i výklady jazykové, přinejmenším alespoň pravopisné), navíc již zmiňovaná norma byla od r. 1989 několikrát novelizována.

Právě toho, že se norma čas od času mění, využívají i majitelé vzdělávacích agentur a kursy nabízejí stále. Překvapivé je zejména to, že kursy vedou mnohdy nelingvisté. Snad by to bylo akceptovatelné, kdyby se skutečně zaměřili výlučně na ryze formální jevy. Jak už jsem však naznačila, norma přece jen obsahuje jevy i jazykové. To zaprvé. Zadruhé, na základě svých dlouholetých zkušeností z přednáškové činnosti vím, že dotazy frekventantů kurzů mohou být jakékoli, vůbec nemusí souviset s tematickou náplní kursů. Jestliže jsou položeny skutečně jazykové dotazy nebohemistům, pak odpověď může být zcela v rozporu se současnou kodifikací. O tom, že mnohdy účastníci kursu dostávají odpovědi neodpovídající kodifikaci, jsem se sama přesvědčila, když jsem v r. 1997 navštívila kurs V. Šťastného. Ze všech údajů, které sděloval, uvedu jediný: Mezi údajem místa a data ve spojeních jako Praha 24. 2. 2010 se podle něj čárka nepíše, s odůvodněním, že bez čárky je to hezčí (podrobněji viz Svobodová, I. Co všechno je možné v mimoškolní jazykové výchově. Naše řeč 81, 1998, s. 225–231). O těchto „přehmatech“ se dozvídáme v jazykové poradně nebo je můžeme slyšet na kursech, které sami vedeme.

Zcela nepochopitelné je, že někteří majitelé vzdělávacích agentur nabízejí i kursy, jejichž součástí je vedle formální úpravy písemností i gramatika a stylistika (např. kursy s názvem Úřední písemnosti se zaměřením na gramatiku – praktická cvičení pro každodenní potřebu; Úřední písemnosti se zaměřením na stylistiku – praktická cvičení pro každodenní potřebu), že tyto kursy vedou nelingvisté, a zejména to, že mají akreditaci Ministerstva vnitra. Připadá mi opravdu zvláštní, že výklady o skutečných jazykových jevech mohou poskytovat ti, kteří češtinu nevystudovali. Není vůbec neobvyklé, že účastníci kursu nezajímá pouze, jak se konkrétní slovo píše, skloňuje, časuje, ale proč tomu tak je. Bez soustavnějšího vzdělání v češtině včetně jejího vývoje nelze, podle mého názoru, dát tazateli uspokojivou odpověď. A to i přesto, že se přednášející nebohemisté mohou o mnohých jevech poučit v jazykových příručkách (Pravidlech českého pravopisu, mluvnících a ve slovnících), dále např. na internetových stránkách Ústavu pro

jazyk český AV ČR, zejména v Internetové jazykové příručce a v rubrice Na co se nás často ptáte. Vždy je totiž může překvapit něco, co neznají. To se ostatně může stát i bohemistovi. Jsem však přesvědčena, že bohemista svou neznalost přizná, popř. uvede možné způsoby řešení a jejich zdůvodnění, ale jednoznačnou odpověď nevyřkne a nabídne, že odpověď si ověří a zašle ji e-mailem. Nebohemista si je schopen odpověď vymyslet (viz už zmíněný dotaz na psaní čárky v datu).

Kursy, které jednotlivé vzdělávací agentury nabízejí, mívají zpravidla konstantní náplň, délku trvání a zpravidla je i signalizováno, komu jsou určeny. Naproti tomu na náš ústav nebo přímo na jazykovou poradnu se obracejí jednotlivé instituce, jež samy přicházejí s konkrétními požadavky, které se týkají jak obsahu, tak délky kursu. Co se týče délky, ta bývá rozličná, častým požadavkem jsou tři hodiny. Nejkurióznější byla žádost na dvacetiminutový výklad o současné češtině. Tu zhruba před 15 lety vznesli pracovníci Ministerstva dopravy. Požadovaný výklad měl být součástí jednodenního semináře pro příležitostné autory příspěvků do týdeníku České dráhy (nakonec jsme se domluvili na jedné hodině, přednáška se však stejně pro nebývalý zájem protáhla). Pravým opakem jsou pak kursy dvoudenní. Naposledy si takový kurs přálo uspořádat pro své pracovníky Ministerstvo vnitra.

Pokud jde o obsah, naprosto jednoznačně převažují jevy pravopisné a jevy ryze formální, tedy ty, které lze nalézt již v několikrát zmiňované normě Úprava písemností zpracovaných textovými editory (mnohdy objednavatel hovoří o gramatice, přitom z názvů témat je evidentní, že má na mysli pravopis nebo formální úpravu).

V polovině 90. let byla poptávka po pravopisných výkladech pochopitelná, protože v r. 1993 vyšla Pravidla českého pravopisu, jež přinesla některé dílčí změny. Bohužel však přetrvává do dneška. Příčiny je třeba hledat v jazykové výchově a v jejím neustálém, byť po léta kritizovaném, ulpívání na jevech formálních. Třebaže se pravopisu věnuje ve výuce češtiny hodně hodin, kursy ukazují, že jsou jeho znalosti nedostatečné. Při tom mnohdy jde o pravopisné jevy zcela základní. Jedním z nich je psaní n – nn. U tohoto pravopisného jevu se projevuje nepropojenost pravopisné výuky s učením o tvoření a stavbě slov. Málomocný účastník kursů chybí v psaní slov jako *účinný*, *výkonný*, ale velké

množství už píše nesprávně *(nej)účinnější, účinnost, (nej)výkonější, výkonost, výkonostní*. Jeden z frekventantů zdůvodňoval podobu *výkonost* tím, že je „přece odvozena od slova výkon“. Vzhledem k tomu, že toto slovo píše nenáležitě velké množství frekventantů, je víc než pravděpodobné, že takto uvažují i mnozí další uživatelé češtiny.

Dalším jevem, v němž se často chybuje, je psaní *i – y* v některých typech substantiv, např. v instrumentálu plurálu substantiv s příponou *-tel*. Někteří uživatelé češtiny jsou přesvědčeni, že u jmen neživotných se píše *-y*; důvodem je bezesporu to, že si ze školní výuky sice zapamatovali to, že jména zakončená na *-tel* označující věci mohou být jak životná, tak neživotná, ale už zapomněli, že tato dvojakost se promítá pouze do shody přísudku s podmětem a do volby koncovky příčestí a jmenných tvarů.

Uživatelům češtiny působí i problémy tvary přídavných jmen přivlastňovacích, zejména tvary utvořené od příjmení označujících rodinu jako celek nebo ve spojení s obecnými i vlastními jmény: *pro Novákovy, děti Novákovy, Jana a Eva Novákovy* (na tento typ přicházejí do jazykové poradny dotazy minimálně dvakrát týdně). Jak je v rozhovorech s účastníky kursu patrné, mnohým utkvěla v hlavě poučka o tom, že koncovka *-ovi* se píše vždy s *-i*, již však ne ta, že ve tvarech přídavných jmen nejde o koncovku *-ovi*.

V neposlední řadě je třeba jmenovat psaní *i – y* v příčestích a jmenných tvarech, zvláště (1) je-li podmětem jméno neživotné v množném čísle, ale označuje-li živé bytosti (*subjekty, protějšky...*), (2) je-li podmětem femininum v množném čísle zakončené na *-i* (*osobnosti, společnosti*) nebo (3) jsou-li členy několikanásobného podmětu výrazy jako *úřad, magistrát, ministerstvo...* (*magistrát a ministerstvo jednaly, děkanát a katedra se dohodly...*). Důvodem, proč mnozí uživatelé volí v těchto typech v přísudku *-i*, jsou neupevněné znalosti o životnosti, zejména o rozlišování přirozeného rodu a životnosti jako kategorie mluvnické. Rozšířeným zdůvodněním psaní *-i* (*jednali, dohodli*) v (3) je to, že „přece jednali, dohodli se lidé“. Za zmínku stojí i to, že si pisatelé neuvědomují nutnost tvarové harmonie, takže se vyskytují i tvary *tito ukazatelé byly vypočteny*, někdy i *tyto ukazatelé byly vypočteny*, nezřídka i *tyto ukazatelé byli vypočteni*.

Jestliže si objednavatel kursu přeje, aby jedním z témat byly nejčastější pravopisné prohřešky, zařazujeme do nich především psaní předpon *s-*, *z-* a psaní

-i- a -í- u přídavných jmen slovesných odvozených od sloves zakončených na -ít (*měřící – měřící*) a mnohé jednotlivosti.

Psaní předpon s-, z- je do jisté míry paměťová záležitost. U mnohých slov si ze synchronního hlediska lze jen těžko náležitý způsob psaní odůvodnit, a to i přesto, že pisatel obecné zásady o psaní těchto předpon zná. Mezi takové výrazy patří: *skončit, shořet, sprovodit, zkřížit, stěží* a zejména pak rozlišení dvojice shlédnout – *zhlédnout*.

Poučky o psaní předpon s-, z- účastníci kurzu většinou znají, ale většina z nich vůbec neví, že existují i pro psaní adjektiv typu *měřící – měřící*. Na základní škole se tato adjektiva neprobírají, na středních bývají mnohdy opomíjena. Přitom nejde rozhodně o pravopisně-slovtvorný jev okrajový; tento typ adjektiv je poměrně frekventovaný v odborných a administrativních textech (*měřící přístroje, vodící drát, kroutící moment; školící pracoviště, hodnotící komise, řídicí systém...*). Při jednom z kursů jsem se po výkladu o těchto adjektivech setkala s touto reakcí: „S psaním těchto přídavných jmen s krátkým -i- nesouhlasím, je to zbytečný výmysl vás jazykovědců.“ I přesto, že jsem ukázala, že jde o účelová adjektiva, a ta se skutečně tvoří z kmene minulého (*ovláda + cí, vzděláva + cí, měří + cí, školi + cí*), onoho člověka jsem nepřesvědčila.

Z jednotlivostí, na jejichž správnou pravopisnou podobu poukazujeme, jsou to např. výrazy *absorpce, standard, standardní, protežovat, hypoteční, expertiza*. To, že se píše *protežovat*, je pro naprostou většinu překvapením, mylně si toto slovo spojují s domácím slovy s kořenem -těž-. K psaní -ý- ve slově *expertiza* vede patrně chybná analogie se slovy jako *analýza, hypofýza*, k psaní -í- patrně to, že nebyli poučeni o tom, že v přejatých slovech se píše pouze – bez ohledu na výslovnost – *di, ti, ni* (*lokomotiva, infinitiv, bronchitida*) nebo – ve slovech zcela zdomácnělých – *dý, tý, ný* (*bernardýn, terpentýn, kantýna*).

Z morfologie vybíráme především jevy, u nichž si mnozí uživatelé češtiny – vzhledem k vývojovým tendencím – nejsou jisti správností, např. u tvarů lokálu v singuláru i plurálu neživotných maskulin náležejících ke vzoru „hrad“ a neuter řadících se ke vzoru „město“, při skloňování číslovek *dva, oba*, u tvarů vokativu některých typů osobních jmen, u kondicionálních tvarů slovesa *být*. V posledních letech zařazujeme i poučení o přechylování, zejména osobních jmen.

Jestliže je kurs zaměřen převážně na jevy pravopisné, jedním z požadavků bývá i výklad o psaní velkých písmen a o interpunkci. Vysvětlit tyto pravopisné jevy v úplné šíři, pokud nejsou jediným tématem kursu, nelze. Co se týče velkých písmen, výklad bývá zaměřen především na psaní místních jmen, názvů institucí a jejich organizačních složek a názvy dokumentů. U interpunkce na psaní čárky, a to zejména před spojkami *a*, *než*, *jako*, *nebo*. Mnoho účastníků se přiznává, že si ze školy zapamatovali poučení o tom, že se před spojkami *a*, i většinou čárka nepíše. Jsou proto překvapeni, že např. v typech souvětí, v nichž před spojkou *a* končí vedlejší věta vložená nebo po ní tato věta následuje (*Doufáme že budete s naší nabídkou spokojeni a těšíme se na další spolupráci. Nabídku zvažte a jestliže ji přijmete dejte nám vědět.*), je čárka před touto spojkou obligatorní.

Jen málokteré firmy si přejí do kursů zařadit i jevy lexikální, syntaktické a stylistické. Pokud si přejí celodenní nebo dvoudenní kurs, tak i tyto jevy do nich včleňujeme. Východiskem občas bývají texty účastníků kursů, jež jsou nám poskytnuty předem. Pokud tomu tak není, vycházíme z vlastních zkušeností, zvláště poradenských (do kursu zařazujeme výklady o valenci, zvl. slovesné, o významech jednotlivých slov) nebo korektorských (analyzujeme různé nedostatky větné stavby).

Jazykové kursy vedené pracovníky oddělení jazykové kultury Ústavu pro jazyk český AV ČR bývají pozitivně hodnoceny. Domnívám se, že je to dáno nejen erudicí přednášejících, ale především tím, že díky poradenské praxi vědí, v čem uživatelé češtiny chybují, které jazykové jevy nezvládají, a právě těm věnují zvýšenou pozornost.

Resumé

The paper outlines the experience with tutoring the courses of the Czech language, especially the courses for administrative workers. The paper states the duration of the course and its contents and thus it reflects which language issues (selected from orthography, morphology, lexicon and syntax) are being dealt with at the courses. Our experience witnesses the fact that many participants of our courses encounter difficulties with essential language issues. Therefore we may conclude that the secondary school education did not cover all issues the adults need in their professional life and that it failed to reinforce the language knowledge.

Jazyková politika první republiky

Václav Velčovský

Jazykovou politiku můžeme charakterizovat jako oficiální, institucionalizované aktivity, které se realizují prostřednictvím zákonů, vyhlášek a nařízení, rozhodnutími soudů nebo takovými činnostmi, které určují, jak má být jazyk (či jazyky) v daném státě používán, jak o něj má být pečováno, jak jsou zaručena práva jednotlivce a skupin užívat konkrétního jazyka (srov. např. Trudgill 2003).

Tento příspěvek si klade za cíl představit legislativní regulaci užívání češtiny a jiných jazyků a jejich reálnou koexistenci, a to v období první republiky.¹

Po vzniku Československa byly převzaty rakouské právní předpisy včetně jazykového práva (zákon 142/1867 říšského zákoníku²). Nejvýznamnějším pramenem mezinárodní povahy byla saint-germainská smlouva jakožto součást versailleského mírového systému, ve které se Československo mimo jiné zavázalo ošetřit občanská práva všech národnostních menšin, včetně jejich práv jazykových.³ Smlouva je poměrně neostrá a operuje se subjektivními formulacemi, jako např. *přiměřená možnost užívat jiného než oficiálního jazyka* (čl. 7, 508/1921 Sb.). Právo na užívání jazyka menšin ve styku se státními úřady však bylo vyvoditelné pouze z jazykového zákona, nikoliv z mezinárodní smlouvy jako takové. Tím byl zákon č. 122/1920 Sb. a nařízení vlády 17/1926. Jazykový zákon zaujímá zvláštní postavení v právní soustavě první republiky, protože se jedná o zákon ústavní (§ 129 ústavy 1920).⁴

¹ Tento článek představuje podrobnější verzi příspěvku, který jsem přednesl na konferenci *Bohemicum Dresdense 2009*. Oproti německému textu jsem zde pouze ve stručnosti zmínil obecně známá fakta o čechoslovakismu a český text podstatně rozšířil (prostřednictvím judikatur NSS a interpelací vlády) o příklady dopadu jazykové politiky do každodenního života.

² Jazykové právo ošetřoval čl. 19: *Rovné právo všech v zemích obvyklých řečí ve škole, úřadě a v životě veřejném od státu se uznává.*

³ Nejvyšší správní soud řešil mnoho stížností na určení národnosti. Argumentoval většinou následovně (rozsudek 21982/1924): *Národnost je kmenová příslušnost, jejímž hlavním znakem zevním je zpravidla mateřský jazyk. Původ není jediným objektivním znakem národnosti; v pochybnostech je nutno národnost zjišťovat podle nejrůznějších objektivních znaků, jakými jsou výchova, dorozumívací jazyk, kmenová příslušnost a obcovací jazyk jiných příslušníků rodiny apod.*

⁴ Přijetím jazykového zákona 29. února s platností od 6. března 1920 byla zrušena veškerá jazyková opatření, která platila před rokem 1918 (především 142/1867 říšského zákoníku). Jazykový

Můžeme shrnout základní principy poměrně stručného jazykového zákona: *Jazyk československý jest státním, oficiálním jazykem republiky* (§ 1, 122/1920 Sb.), a proto je vyžadováno jeho používání všemi stranami především v oblasti státní správy a soudnictví, textu na bankovkách a státovkách⁵ a v branné moci. Výjimkou v soudnictví je pouze situace, kdy je v soudním okrese alespoň 20 % občanů hlásících se k jinému jazyku.⁶ Ti se pak na dané soudní okresy mohou obracet ve své mateřštině a soudy jim musejí odpovídat, popř. i vést jednání, jak v češtině/slovenštině, tak v jazyce podání (§ 2, 122/1920 Sb.). Veškeré samosprávné úřady (nezávisle na národnostním složení soudních okresů) ovšem musejí přijímat i vyřizovat podání v oficiálním jazyce. Jazyková práva národnostních menšin nebylo možné (i přes velké protesty českých Němců) uplatnit na celém území Československa.

V jazykovém zákoně není přesně definován vztah češtiny a slovenštiny k „českoslovenštině“, nosná byla idea politická, nikoliv jazyková.⁷ Jazykový zákon nebyl připraven na základě lingvistické analýzy. Podle něj má jazyk československý *dvě znění (formy projevu, spisovná nářečí)*. Většinou se nemluví o českoslovenštině jako takové, ale používáno je hyperonymum *oficiální jazyk*. V zemi české, moravské a slezské *úřaduje se zpravidla po česku, na Slovensku zpravidla po slovensku* (§ 4,

zákon byl zrušen až ústavou 9. května (zákon 150/1948 Sb.). Ani za protektorátu de iure zrušen nebyl. Pouze nařízením říšského protektora RP07/39 z 21. března 1939 se v *Protektorátu Čechy a Morava úřaduje v jazyce německém i českém*. Toto nařízení bylo de iure zrušeno vyhláškou ministerstva vnitra 1983/1946.

⁵ Nařízení vlády (čl. 13) umožňuje, aby byla hodnota papírových platidel na rubu vyznačena podle potřeby také jazyky menšin. V praxi byl text (od roku 1927) na 10, 50 a 500korunové bankovce ve slovenštině, 20, 100 a 1000korunové v češtině. Na rubu je nominální hodnota uvedena také v maľoruštině, němčině a maďarštině (v tomto pořadí).

⁶ V polovině třicátých let bylo v ČSR celkem 185 národnostně smíšených soudních okresů, které splňovaly hranici 20 % stanovenou jazykovým zákonem. Z tohoto počtu náležela jazyková práva německé národnostní skupině ve 146 okresech.

⁷ *Ústavní výbor* [v důvodové zprávě 2442/1920] *výslovně prohlašuje, že užitím názvu toho nikterak nechtěl zaujmouti stanovisko ku sporu literárnímu a filologickému, zdali čeština a slovenština jsou samostatnými jazyky, či zdali jsou dvěma různými nářečnými jednoho a téhož jazyka. Ústavní výbor prostě přidrží se skutečnosti, že máme mezinárodně uznávaný „československý“ stát, že označení národ „československý“ stalo se ve styku mezinárodním běžným pojmem, že všechny státní instituce nazývány jsou „československými“ a že dokonce i v kruzích literárních mluví se o literatuře československé; ústavní výbor považoval tudíž za účelné, aby jazyk, jímž mluví státotvorný národ naší republiky, označen byl pro obor právní názvem společným, třebaže jsou tu skutečně dvě formy projevu jazyka tohoto, česká a slovenská; označením „československý“ chtěl právě ústavní výbor docílit parity pro češtinu a slovenštinu v životě státním tou měrou, že projev vůle státní může se státi se stejným účinkem jednou v češtině, po druhé ve slovenštině a že vždy jest to projev učiněný oficiálním jazykem státu. [...] Společným označením oficiálního jazyka nechce ústavní výbor stanovit nějaký nový pojem filologický, nýbrž užití souborného označení, jež považuje za nutné a důležité ve prospěch státu a myšlenky, která tomu slouží za základ* (Prokop 1926: 9). Blíže srov. např. Chalupný 1933, Horáček 1928 nebo z německé perspektivy Epstein 1927, Schranil 1926.

122/1920 Sb.). Zatímco Čechům adverbium *zpravidla* nevadilo, Slováci proti němu protestovali, a to ze strachu z čechizace (blíže srov. Peška 1936). Vzhledem k ekonomické, sociální i kulturní konsolidaci (zmiňme např. povinné pobyty českých učitelů na Slovensku) bylo ono *zpravidla* nutností. Rovnost (resp. přesněji řečeno parita) češtiny a slovenštiny však byla zaručena: *Slovenské úřední vyřízení k podání českému nebo úřední vyřízení české k podání slovenskému pokládá se za vyřízení, jež stalo se v jazyku podání* (odst. 2, § 4, 122/1920 Sb.).

Jazykový zákon obsahuje poměrně široké a otevřené formulace. Oproti tomu vládní nařízení (17/1926) definuje prováděcí principy pro instituce a orgány podřízené ministrům vnitra, spravedlnosti, financí, průmyslu, obchodu a živnosti, veřejných prací a veřejného zdravotnictví a tělesné výchovy. Bylo vydáno až šest let po jazykovém zákoně, což způsobilo hodně právních (a především správních) problémů a nejasností. Navíc nebylo konzultováno s ústavním výborem parlamentu, což němečtí poslanci brali jako svévůli Čechoslováků.

Upřesňuje se vnitřní i vnější užívání oficiálního jazyka. Velmi diskutovaným upravením byla povinnost *označiti vně i uvnitř budovy a úřadovny* v oficiálním jazyce (hlava XIV). Vzhledem k platnosti nařízení na vybrané resorty se povinnost označování na prvním místě v češtině dotkla např. dopravních značek, označení obcí, ulic a úřadů, provozovatelů hostinců, kin, divadel nebo lázní. Uvedme několik příkladů ze soudní praxe:

Obec Prachatice si stěžovala u Nejvyššího správního soudu na povinné počestění svého jména a podle historické tradice požadovala změnu názvu na *Prachatitz*. Soud stížnost zamítl s argumentem, že obyčejové právo nemusí být totožné s legislativní normou, a přikázal, že vzhledem k národnostnímu složení soudního okresu (sice s většinou Němců, ale s menšinou Čechů přesahující 20 %) může být obec označena *Prachatice/Prachatitz*, ale vždy s jazykem státním na prvním místě (judikatura NSS 19680/1926).

Hostinští (ve všech soudních okresech nezávisle na národnostním složení) byli povinni označit všechny místnosti, nařízení, ale také jídelní lístky nebo různá potvrzení a účtenky na prvním místě česky/slovensky. Např. hostinský František Hampel v Sophienhainu neuposlechl okresní vyhlášky, a proto mu byl (nutno podotknout, že protiprávně) udělen trest zavřít hostinec do doby, než zjedná nápravu (interpelace senátu 18. 2. 1926, tisk 29/3).

Poslanec Hans Krebs si při interpelaci (196. schůze poslanecké sněmovny 21. 6. 1932) stěžoval, že policie vydala příkaz odstranit ze hřbitova v Trmicích náhrobek s nápisem *Ruhe sanft in deutscher Erde*, který měl prý provokující charakter a byl namířen proti státu. Analogických stížností bychom ve třicátých letech našli celou řadu.

Nařízení také nově definuje jazykovou způsobilost státních zaměstnanců ve výše zmíněných resortech (hlava VI a XII). Ke státní službě, u všech soudů (včetně přísedících a odborných soudců) a u daných ministerstev mohl být jmenován pouze ten, kdo plně ovládal státní jazyk. Z německého pohledu toto ustanovení diskriminovalo ty československé občany, kteří plně neovládali češtinu/slovenštinu. Uchazeč o státní službu musel prokázat svou znalost oficiálního jazyka buď vysvědčením ze školy s československým jazykem vyučovacím, nebo vysvědčením o zvláštní odborné zkoušce v oficiálním jazyce (čl. 61). Dané znalosti museli všichni zaměstnanci prokázat do šesti měsíců [sic!] od nabytí účinnosti nařízení (tj. do 4. srpna 1926). Nesplnění této povinnosti vedlo buď k nižší kvalifikaci zaměstnance, nebo k jeho penzionování či propuštění z důvodů nezpůsobilosti vykonávat svou funkci. Do soudních okresů s minimálně 20% jazykovou menšinou měli být jmenováni pouze ti uchazeči, kteří ovládají také menšinový jazyk (čl. 68). Povinnost skládat zkoušky z tohoto jazyka či prakticky prokazovat jeho znalost stanovena nebyla.⁸

Nařízení vlády se nevztahovalo na resort pošty a drah. Na nich platil pouze jazykový zákon a mnohá vnitřní nařízení těchto podniků. To bylo opět terčem bouřlivé kritiky ze strany Němců:

13. ledna 1923 vláda obdržela interpelaci (tisk č. 1563/2), že jistý odesílatel adresoval dopis *An die Landesstelle II der Allgemeinen Pensionsanstalt in Prag II., Podskaler Kai 16*. Dopis však pošta vrátila jako nedoručený s tím, že označení ulice je *nepřípustno, nepřeložitelné*. Poště byla totiž stanovena pravidla, aby doručovala

⁸ Dokladem nedůsledného uplatňování této části nařízení jsou časté stížnosti českých Němců na strážníky, exekutory nebo úředníky, kteří byly do okresu s německou menšinou přiděleni/převerleni, kteří však německy vůbec nerozuměli (série článků v *Die Zeit* 1936 a 1937). Velicím i služebním jazykem četnictva byl pouze a jedině jazyk státní (čl. 45 a 46).

zásilky na adresy uvedené jak v jazyce státním, tak německém pouze v případě, že se německy daná ulice jmenovala před rokem 1918. *Podskalské nábřeží* však bylo pojmenováno v dubnu 1919, a proto doručovací adresa musí být napsána pouze česky (odpověď vlády 1615/18 z 20. 4. 1923).

Mnohokrát byla vláda interpelována ve věci jazykové praxe průvodčích ve vlacích. Např. 25. ledna 1923 (tisk č. 1563/5): Senátor Hartl byl v rychlíku *Seidenberg – Praha* vyzván revizorem česky, aby předložil jízdní doklad. Senátor se zeptal německy, zda má předložit jízdenku, načež revizor odpověděl: „Oui, Oui, monsieur!“. *Na to senátor Hartl protestoval co nejrozhodněji proti nevážnosti k německému jazyku, tímto jednáním revisora projevené, kteréhož jazyka, jak další rozhovor ukázal, revisor jest úplně mocen. Ze zákona takovouto povinnost zaměstnanci drah neměli. Množily se stížnosti nejen na chování českých průvodčí a revizorů, které můžeme označit za provokativní, ale také na označení nádraží, kde často chyběly nápisy v němčině, přestože v jiných jazycích ne: vykazuje stanice Břeclav vedle českých nápisů výhradně nápisy francouzské a anglické. [...] Mimochodem budiž podotčeno, že francouzské a anglické nápisy jsou z části gramaticky nesprávné a že se jim cizinci smějí* (interpelace senátu 30. 10. 1923, tisk č. 1721/3). Za provokaci bylo také označeno pořadí měn na kurzovním lístku Československých drah: *kursovní tabulky [jsou] opatřeny textem ryze českým a také v pořadí valut projevuje se zajisté nikoli bezúmyslné odstrčení obou německých států tím, že rakouský šilink zařaden je teprve na devátém, říšská marka jakožto „Marek“ dokonce teprve na posledním (14.) místě* (interpelace senátu 21. 11. 1928, tisk č. 795/14).

Od poloviny třicátých let se volání Němců, ale také Slováků po správním i jazykové autonomii stupňuje. Stížnosti se množí, jejich dikce je stále čím dál tím méně konstruktivní. Němci i Slováci označují českou jazykovou praxi za šikanu nebo ponižování. Na druhou stranu je nutno uznat, že důvody ke stížnostem byly často malicherné, nicméně o to více je zřejmé, jak byl jazyk využíván k politickým účelům. Např. stížnost, že dvojjazyčný formulář nemá německý překlad kolonek „dne“ a „v“ (interpelace senátu 30. 9. 1936, tisk č. 304). Hlavním, stále omílaným sporem pak byla skutečnost, že se vyhláška k jazykovému zákonu nevztahuje na poštu a na dráhy.

Můžeme shrnout: Zásadní roli při formování jazykové politiky první republiky sehrála idea čechoslovakismu. Umělé spojení dvou národů do jednoho, umělé sjednocení obou jazyků do jazyka státního ukazuje silný idealismus a hlubokou schematizaci vnímání pojmů stát, národ a jazyk.

Čeští Němci s nelibostí nesli povýšení slovenštiny na varietu státního jazyka, zatímco němčina zůstala omezena pouze na soudní okresy s minimálně 20% menšinou, a to ještě s omezenými pravomocemi (podání a vyřízení ano, ale pouze u soudů, jejichž pravomoci a kompetence se vztahují pouze na daný soudní okres; dvojjazyčná označení i v okresech s 90 % Němců; zastupování třetích osob nebo zahraničních firem pouze v oficiálním jazyce; zkoušky úředníků, soudců a četníků z jazyka státního, ale nikoliv z menšinového atp.).

Legislativní úprava, pokud jde o práva jazykových menšin v Československu, byla z pohledu společenského klimatu poměrně vstřícná. Jazyková práva Němců v Československu byla větší a lépe ošetřena než Čechů v bývalé c. k. monarchii. Čeští Němci nebyli občany druhé kategorie. Češi (pouze jednotlivci!) často využívali drobností (jako např. popisků ve vagónech, formulářů, záměrného používání češtiny v kontaktu s Němci) k ukázení své nadřazenosti nebo k osobní satisfakci. Radikalizací politického spektra ovšem všechny strany ztratily ochotu setrvávat v jednom státě. Otázka národnostní, a tedy i jazyková k tomu byla efektní roznětkou.

Resumé

Jazyková politika Československa mezi světovými válkami byla legislativně ošetřena zákonem č. 122/1920 Sb. a nařízením vlády č. 17/1926. Jazykovou praxi významně ovlivňovaly také judikatury Nejvyššího správního soudu. Příspěvek analyzuje vzájemný poměr češtiny, slovenštiny a němčiny, a to na základě právního rámce a případů, které řešil Nejvyšší správní soud nebo kterými byla interpelována vláda prostřednictvím poslanců a senátorů. Snaží se tím ukázat roli jazyka jako významného politického aktantu a zároveň na metarovině uvažování o jazyce jako významném pramenu poznání dané doby.

Prameny

Interpelace poslanecké sněmovny (13. 1. 1923 –tisk 1563/2; 21. 6. 1932).

Interpelace senátu (25. 1. 1923–tisk 1563/5; 30. 10. 1923–tisk 1721/3; 18. 2. 1926–tisk 29/3; 21. 11. 1928–tisk 795/14; 29. 9. 1936–tisk 309; 30. 9. 1936–tisk 304).

Jazykový zákon č. 122/1920 Sb.

Judikatura Nejvyššího správního soudu (NSS 13297/1920, NSS 1362/1921, NSS 1416/1922, NSS 21982/1924, NSS 19680/1926, NSS 6783/1927, NSS 7687/1929, NSS 2625/1937).

Nařízení Ministerstva vnitra č. 1983/1946.

Nařízení vlády č. 17/1926.

Občanský zákoník 142/1867 Sb.

Odpověď vlády (20. 4. 1923 - tisk 1615/18; 11. 1. 1937 - tisk 376).

Reichsprotektorverordnung Nr. RP07/1939.

Saint-Germainská smlouva 1920.

Ústava 1920.

Ústava 1948.

Literatura

Broklová 1992: *Československá demokracie: Politický systém 1918–1938*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Chalupný, V. 1933: *Československé jazykové právo se zřetelem k judikatuře Nejvyššího správního soudu*. Praha: vlastní náklad.

Epstein, L. 1927: *Das Sprachenrecht der Tschechoslowakischen Republik*. Reichenberg: Gebrüder Stiepel.

Ertl, V. 1929: *Časové úvahy o naší mateřštině*. Praha: Jednota československých matematiků a fyziků.

Ertl, V. 1928: Mateřský jazyk a střední škola. *Naše řeč*, 12, s. 49nn., 73nn.

Garvin, P. 1972: The standard language problem: concepts and methods. In: *On Linguistic Method: Selected Papers*. Hague: Mouton, s. 155nn.

Horáček, C. 1928: *Jazykové právo Československé republiky: Kritická studie*. Praha: Knihovna sborníku věd právních a státních.

John, M. 1994: *Čechoslovakismus a ČSR 1914–1938*. Beroun: Baroko&Fox.

Peška, Z. 1936: Poměr češtiny a slovenštiny v našem jazykovém právu. *Slovo a slovesnost*, 2, s. 112nn.

Prokop, L. 1926: *Jazykový zákon s důvodovými zprávami, prováděcím nařízením [...]*. Praha: Státní tiskárny v Praze.

Rychlík, J. 1997: *Češi a Slováci ve 20. století. Česko-slovenské vztahy 1914–1945*. Bratislava: AP.

Schranil, R. 1926: *Das Sprachenrecht im tschechoslowakischen Staat*. Berlin: C. Heymann.

Šmejkalová, M. 2005a: *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: PedF UK, 2005.

Šmejkalová, M. 2005b: Jazyk československý na českých a slovenských středních školách mezi učebními osnovami z let 1919 a 1927. *Slovo a slovesnost*, 66, s. 32–47.

Trudgill, P. 2003: *A Glossary of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Velčovský, V. 2010: Sprachpolitik der ersten Republik. In *Bohemicum Dresdense 2009* (v tisku).

Weisberger, B. 1990: Politische Modelle für das Zusammenleben verschiedensprachiger Volksgruppen (Nationalitäten, Minderheiten) in europäischen Staaten. In: Spillner, B. (Hrsg.), *Sprache und Politik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 60nn.

Syntakticko-didaktické aspekty interpretace slovesného významu

Renata Žiláková

Možnosti zkoumání významu větné struktury z pohledu vlastností slovesného predikátu jsou dynamicky se rozvíjejícím přístupem plně etablovaným v české syntaxi. Valenční syntax ovšem neprochází stejně rychlým procesem didaktické transformace, který by umožnil její plné začlenění do výuky českého jazyka na různých stupních škol. Specifikem valenční syntaxe při tom je její zaměření na významovou stránku vět a výpovědí, nezohledňuje tedy výhradně formální stránku popisu. Tento fakt tvoří podstatný rozdíl mezi valenční syntaxí a klasickým popisem, jenž je ve výuce českého jazyka stále upřednostňován. Valenční popis je důležitý vzhledem k tomu, že dovoluje rozpoznat a popsat jak formu a jednotlivé složky výpovědi, tak pomocí této teorie lze lépe pozorovat a konstruovat obsah sdělení.

Implementací valenční syntaxe do výuky českého jazyka na nižších stupních základních škol se zabýval mezi prvními Z. Holubář.¹ Z výsledku jeho výzkumu je zjevné, že žáci prvního stupně základní školy chápou významové vztahy ve výpovědi. J. Novotný, jenž také prováděl výzkum v dané oblasti jazykových schopností a dovedností žáků prvního stupně základní školy, dokázal, že žáci jsou na přijetí valenční syntaxe na základní škole mentálně připraveni.² V učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň se objevují didaktické transformace teorie valenční syntaxe již od počátku 90. let. Prvními učebnicemi, které začaly zohledňovat teorii valenční syntaxe, byly publikace z nakladatelství Jinan (1993 — 1994). Po nich následovaly učebnice z nakladatelství SPN (1996), Prospektum (1996) a Tobiáš (1996). Novějšími učebnicemi, které zohledňují valenční popis syntaxe, jsou publikace z nakladatelství Fraus (2003). V těchto učebnicích je valenční syntax obvykle prezentována jako nový pohled na výuku skladby. Příkladem může být název kapitoly z učebnice Český jazyk pro 9. třídu z nakladatelství Fraus, jež se valencí zabývá: TVOŘENÍ VĚT A SOUVĚTÍ aneb jiný úhel pohledu: vrcholem věty je sloveso ve tvaru určitém. Středním školám jsou pak určeny učebnice, v nichž je valenční

¹Holubář, Zdeněk. *Myšlenkové operace a učení*. Praha 1994.

²Novotný, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *ČJL* 44, 1993 — 94, s. 6.

syntax předkládána již téměř netransformovanou formou (Kostečka, J. 2002 či Čechová, M. a kol. 2002).

Vyjma učebnic existují i jednotlivé dílčí studie zabývající se zaváděním valenční syntaxe do výuky na různých stupních škol. Jeden z prvních vhledů do problematiky nabídl Z. Hlavsa (1982 — 83) v článku *Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku*.³ Na něj navázala svou prací Olga Müllerová ve stati *Větný rozbor a nové pojetí syntaxe*.⁴ Významnější prací, která může mít dopad na školskou praxi, je bezesporu slovník *Slovesa pro praxi*⁵ (valenční slovník českých sloves), jenž vyšel v roce 1997.

Výraznějšího oživení se výzkum valenční teorie a jejího uplatnění ve výuce českého jazyka dočkal v roce 2005 na konferenci *Syntax a jej vyučovanie*, která se konala na Univerzitě Konstantina Filosofova v Nitře. K tématu se zde vyjádřili S. Machová a O. Uličný. V nedávné době se tématu věnovala také M. Zouharová. Výsledky publikovala v článku *Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka*⁶, výzkum byl zacílen na studenty středních škol, k nimž také směřovala doporučení z výzkumu vyplývající. Stejně skupiny studentů se týkala i práce M. Šmejkalové publikovaná na Metodickém portálu RVP (Gymnaziální vzdělávání). Stať s názvem *Možnosti valenční syntaxe v jazykové výchově na střední škole* vychází ze studia příslušné odborné literatury a vlastních zkušeností s výukou českého jazyka.

Didaktické transformace valenční syntaxe (zejména v učebních textech) ovšem zohledňují převážně formální rovinu valenčního popisu. Zaměřují se na identifikaci základové větné struktury a v některých případech i na tvorbu gramatických větných vzorců. Nezohledňují významovou strukturu slovesného predikátu. Nevyužívají přirozených jazykových znalostí a zkušeností studentů se sémantickou strukturou sloves. Tento fakt vychází pravděpodobně z dvojího hlediska, jímž se nahlíží na slovesný predikát v pozici centrálního prvku vět. V teorii syntaxe dochází k poměrně striktnímu rozlišení na valenční syntax, jež se zabývá sledováním formálně-gramatických vztahů v rámci základových větných struktur a jejich významem jako celku, a na syntax intenční, jež se zabývá významovou stránkou participantů a jejich

³Hlavsa, Zdeněk. *Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku*. ČJL 33, 1982 — 83, s. 120 — 129.

⁴Müllerová, Olga. *Větný rozbor a nové pojetí syntaxe*. ČJL 34, 1983 — 84, s. 29 — 38.

⁵Svozilová, N. - Prouzová, H. - Jirsová, A. *Slovesa pro praxi*. Praha 1997.

⁶Zouharová, Marie. *Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka*. [on-line] 1999 [cit. 23. června 2009]. Dostupné na <<http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/philolo9/philolo9-4.pdf>>.

významotvornými vztahy v rámci věty⁷. Jedním z úkolů didaktické transformace by tak mělo být nalezení zjednodušené korespondence těchto dvou rovin a její převedení do nástroje a prostředku, který by sloužil ucelenému popisu větné struktury v souvislostech funkčních, formálních i významových a který by zohledňoval přirozené schopnosti studentů vnímat a interpretovat význam slovesného predikátu.

Pozorování slovesného významu zasahuje do výzkumu lexikologického či sémantického, nicméně ve shodě s premisou, že slovesný predikát je též konstituentem větného významu, spadá do oblasti syntaktické. Žádoucí je tedy zkoumat významy slovesných predikátů v konkrétních výpovědích, nicméně funkce aktantů či participantů je vždy určována pouze významem užitého slovesného predikátu, tudíž je možné studovat významovou strukturu slovesného predikátu v jeho základní formě v návaznosti na jeho užití.

Význam slovesného predikátu je též určován souhrnem větných struktur, jež v praxi vytváří, tudíž je nezbytné též sledování rekčních vlastností každého slovesného predikátu (s přihlédnutím k obligatorním aktantům adverbialního charakteru). Vezmeme-li v úvahu fakt, že význam každého prvku větné struktury je mimo jiné podmíněn jeho formou, jeví se nám jako optimální zápis větné struktury komplexní větný vzorec, jenž je kombinací gramatického větného vzorce a sémantického větného vzorce (v tomto metodickém přístupu jsou shrnuta východiska E. Paulinyho a M. Dokulila).⁸ Rozpoznání konstitutivních prvků komplexního větného vzorce je ovšem již natolik obtížné a vyžadující specifické jazykové vzdělání, že není možné jej aplikovat ve školské praxi. Didaktická transformace je v tomto případě zcela nezbytná.

Předpokládáme-li integraci teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka, musíme v procesu didaktické transformace zohlednit významový potenciál slovesného predikátu stejně jako gramatické vztahy, jež jsou predikátorem realizovány. Významová struktura slovesného predikátu je v učebních textech zmíněna pouze jako jisté vyžadované významové doplnění určitého slovesného tvaru v pozici predikátu, jež tvoří smysluplnou větu. Pádové formy vyžadovaných pravovalenčních obligatorních doplnění jsou obvykle ve výpovědích rodilých mluvčích realizovány zcela intuitivně. Zajímalo nás tedy, jak jsou vnímána a interpretována

⁷ Intenční syntax se v učebních dokumentech nevyskytuje a nevyučuje se.

⁸ Daneš, František. *Práce o sémantické struktuře věty: Přehled a kritický rozbor*. Praha 1973.

nutná (obligatorní) levovalenční i pravovalenční doplnění slovesného predikátu jakožto prvky sémantické struktury slovesa, a to žáky druhého stupně základní školy a odpovídajících ročníků gymnázií. Z rozsáhlého souboru českých sloves byla vybrána taková, která patří do centra slovní zásoby. V každodenní mezilidské komunikaci se pravidelně užívají, tudíž předpokládali jsme, že vyhledání a interpretace nutných predikátových doplnění bude snadnou úlohou.

Jako metodu vhodnou pro dosažení výzkumného záměru jsme zvolili kvazistandardizovaný test, který byl zadán žákům druhého stupně základní školy (6. a 9. ročník) a studentům odpovídajících ročníků gymnázií. Zadaná práce tvořila ucelený komplex tří dílčích úloh, jejichž obsah i následnost byly podřízeny jednoznačnému záměru zcela uchopit a po významové i formální stránce popsat obligatorní aktanty uvedených sloves a strukturu slovesného významu s ohledem na gramatické vztahy. Obsahem prvního zadání bylo uvést a vysvětlit význam vybraných sloves. Vyloučeno bylo užití synonym, sloves odvozených (nebylo-li to vysloveně nutné) či příkladů. Přesná identifikace významu uvedených sloves mohla napomoci v řešení úlohy následující, v níž měli studenti za úkol u týchž sloves uvést jmenovitě komponenty, které jsou slovesným dějem bezprostředně zasaženy, aktivně se na něm účastní či zaujímají jinou roli těsně spjatou s významem daného slovesa. Kontrola správnosti postupu byla provedena ve třetí úloze, v níž měli studenti užít všechna vybraná slovesa v úplných a gramaticky správných výpovědích v roli verba finita.

Cílem testování bylo zjistit, jakým způsobem se může ve výuce valenční syntaxe využít přirozené schopnosti studentů orientovat se ve struktuře slovesného významu, jaká je schopnost studentů explikovat jednotlivé dílčí složky významu slovesného predikátu a jaký jim přiřazují status důležitosti pro předpokládanou i realizovanou výpověď. V tomto ohledu byli zadáním směřováni k tomu, aby vypisovali předměty či osoby, které jsou nutnými konstituenty slovesného děje vyjádřeného predikátem. Uvedení sloves v infinitivních tvarech v zadání úloh bylo záměrné, neboť nutilo studenty k vyšší aktivitě a porovnávání jednotlivých exemplárních výpovědí, aby dokázali svoji odpověď zobecnit v univerzálně platné tvrzení. Pro autokorekci vlastních výsledků bylo do testu zařazeno cvičení, v němž bylo nutné užít uvedená slovesa v aktivních tvarech ve větách. Tak bylo možné porovnat výsledky z druhého úkolu s úkolem třetím, v němž studenti nechybovali a vytvářeli úplné a gramaticky

správné výpovědi. Pro zjištění relativní správnosti výsledků první a druhé úlohy byly jednotlivé uvedené konstitutivní prvky i popsané významy porovnávány se slovesnou charakteristikou uvedenou v publikaci *Slovesa pro praxi*.

Testové zadání obsahovalo dvanáct sloves rozdělených do čtyř skupin po třech tak, aby testové úlohy byly pro studenty přehlednější. Slovesa se ve všech třech úlohách opakovala z výše uvedených důvodů. Přestože se nejednalo o znalostní test, byly úkoly studenty označeny jako velmi obtížné a časově náročné, a to zejména pro nutnost přesné formulace vlastních myšlenek.

V následujícím přehledu uvádíme v souhrnu výsledky studentských prací s rozbohem vybraných sloves, jimiž jsou *házet*, *jezdit*, *říkat* a *smát se*.

Význam slovesa *házet* definovali všichni testovaní studenti v souladu se slovníkem valenčních sloves v prvním nejčastěji uváděném významu. Nejpočetněji byl zastoupen význam, jež lze opsat jako ‚prudkým pohybem uvést/uvádět do letu, hozením přemístit/házením přemísťovat⁹, jehož valenci zapíšeme:

$S_{\text{nom}} - VF - S_{\text{acc}} [\text{concr}] - \text{praep} S/\text{ADV} [\text{dir}] // S_{\text{dat}} [\text{hum}]$

Variantou tohoto zápisu je pak (v zápisu zjevná) proměna sémantického rysu na první pravovalenční pozici, kdy dojde ke změně z neživotného příznaku na životný (*nejradši by mě byl asi do té vody hodil taky*). Proměny významu slovesa *hodit*, které se odrazí v jeho valenční struktuře jsme nezaznamenali.

Příklady uvedených významů slovesa *házet*: ‚Uvést předmět do pohybu vzduchem pomocí končetiny a tím jej přemístit. Vrhout nějaký předmět někam. Vrhát předmět nějakým směrem/někam. Silou přemísťovat věci vzduchem v prostoru.‘

Velmi často, avšak v rozporu se zadáním, jsme se setkávali s prostým uvedením zdánlivého synonyma *vrhat*. Valenční zápis je v rámci výše uvedeného významu totožný, nicméně přinejmenším užití sloves je odlišné vzhledem k technice sportovní disciplíny (*vrh koulí*, ale *hod oštěpem* či *kladivem*).

Ačkoli se v popisu slovesného významu vyskytovalo určení směru případně dráhy pohybu (viz výše), ve druhém cvičení se to jako konstitutivní prvek neobjevilo. Vždy byl explikován předmět S_{acc} , méně často pak původce děje S_{nom} , třetí obligatorní pozice vzhledem k vybranému významu pak zůstala nevyjádřena.

⁹Svozilová, N. — Prouzová, H. — Jirsová, A. *Slovesa pro praxi*. Praha 1997, s. 66.

Význam slovesa *jezdit* popisuje valenční slovník jako děj, při němž dochází k pohybu za pomoci dopravního prostředku. Gramatický větný vzorec zohledňuje směr či cíl cesty a druh dopravního prostředku. Setkáváme se zde s přemístěním z místa na místo za pomoci zvířat (kůň) či dopravních prostředků (automobil, jízdní kolo aj.). Valenční zápis pak vypadá následovně:

$S_{nom} - VF - \text{praep } S/S_{instr}/ADV [dir]//\text{praep } S/ADV [temp, mod]//S_{acc} [temp] - S_{instr}/na,$
v $S_{loc}//na S_{loc} [zoo]$

Klademe-li důraz na druh dopravního prostředku, nikoli na směr či cíl cesty, můžeme první pravovalenční aktant vynechat (*raději bych jela autem*).

Ve studentských pracích se nejčastěji vyskytoval popis slovesného významu, jež je totožný s formulací obsaženou ve valenčním slovníku. Dále byl uveden význam slovesa *jezdit* ve smyslu řídit dopravní prostředek.

Příklady popisu významu slovesa *jezdit*: ‚Přesouvat se na jiné místo dopravním prostředkem. Přemísťovat se na jiné místo pomocí prostředku. Využívat k přesunu dopravní prostředek. Použít k přesunu dopravního prostředku.‘

Vyskytly se i případy, v nichž bylo jako prostředek přepravy explicitně označeno zvíře (nejčastěji kůň): ‚Pohybovat se na kolech či na zvířeti. Pohybovat se na koni. Vozit se na koni či v autě.‘ Tento fakt zohledňuje též valenční zápis uvedený ve valenčním slovníku českých sloves (viz výše).

Okrajové byly případy, v nichž se vyskytly jevy, které pro popis slovesného významu nejsou podstatné, jako např. ‚pohybovat se rychle či pohybovat se na silnici.‘

Analýzou konstitutivních prvků slovesného děje, které byly explikovány, jsme došli k závěru, že je pro studenty nejsnadněji identifikovatelný dopravní prostředek, pomocí něhož je děj uskutečňován. Osoby, jichž se děj týkal, ať již v pozici obligatorní levovalenční či potenciální pravovalenční, byly vyjádřeny jen v omezených případech (obvykle se jednalo o prosté označení osoba či osoby bez bližšího určení jejich vztahu ke slovesnému ději).

Podle slovníku valenčních sloves má sloveso *říkat* několik variant obsazení valenčních pozic. Může být 1. dvouvalenční (*řekl jsem si, že ji neposlechnu*),

nejčastěji pak 2. trojvalenční (*to vám neřeknu*) či 3. čtyřvalenční (*o výletu nám nic neřekli*). Gramatické větné vzorce jsou následující:

1. $S_{nom} - VF - že SENT$
2. $S_{nom} - VF - "SENT"/že, aby, jestli, ať SENT//S_{acc} - S_{dat}$
3. $S_{nom} - VF - S_{acc}/že SENT/rel SENT - S_{dat} - o S_{loc}$

V bodě číslo tři přistupuje k základnímu významu vyjádřit něco slovy ještě jeden aspekt a to, o čem se mluví. Nejčastěji byl ve studentských pracích zastoupen model trojvalenční s významem sdělovat někomu něco.

Příklady popisu významu slovesa *říkat*: ‚Sdělovat nějakou informaci. Sdělovat o světě něco pomocí slov. Svěřit někomu nějakou informaci. Sdělovat něco někomu.‘

Úplně tedy chyběla varianta ‚sdělovat někomu něco o něčem‘, a to též v utvořených větách.

Analýza odpovědí ukázala, že v případě slovesa *říkat* došlo k větší míře explikovanosti původce děje (obvykle je označen jako osoba či člověk) než u sloves předchozích. Velmi častý byl také výskyt pojmenování artikulačních orgánů a částí lidského těla, které se na produkci řeči podílejí (ústa, hrtan, jazyk, zuby aj.), a to dokonce v případech, kdy byl současně uveden též původce děje (např. osoba), aniž by tyto členy byly následně zahrnuty do vět. Přenášená informace byla v některých případech zobecněna na výraz *slovo* či *slova*. Slovo jako samostatná jednotka je pro studenty reprezentantem významu i formy sdělení. Úplně chyběla explicitně vyjádřená osoba, již informaci sdělujeme.

Význam slovesa *smát se* může být uchopen třemi způsoby. Nejčastěji se vyskytl popis analogický k opisu, jenž je uveden ve valenčním slovníku (‚projevovat se smíchem/projevovat veselí‘) a jemuž odpovídá gramatický větný vzorec:

1. $S_{nom} - VF$

Je-li důraz kladen na adverbialní určení způsobu (jakým způsobem se směje), které je navázáno na VF, je možný ještě gramatický větný vzorec:

2. $S_{nom} - VF - ADV_{modi}$

Třetí gramatický vzorec je reprezentován pravovalenční pozicí S_{dat} (*Petr se smál Pavlovi*):

3. S_{nom} – VF - S_{dat}

Příklady popisu významu slovesa *smát se*: ‚Činnost, kterou vykonává člověk, jemuž přijde něco vtipné. Vyjádření veselí. Grimasa obličeje, kterou uděláme, když se radujeme. Vyjadřovat dobrou náladu.‘

Mezi nezbytné prvky slovesného významu byl zahrnut též (kromě obligatorních pozic případu č. 1) důvod smíchu (v GVV S_{dat}). Kterýkoli podnět označený nejčastěji jako vtip, anekdota či vtipná situace. Průběh slovesného děje byl pak vztažen na část těla, která je pro úsmev signifikantní, a tou jsou ústa (při souběžném označení osoby). S výraznou převahou se vyskytovaly explikované prvky poukazující spíše ke GVV č. 2, tudíž výslovně uvedena byla pouze osoba. Chybných interpretací uvádějících výhradně důvod (bez označení osoby) byla téměř polovina. V těchto případech pak byla zcela zjevná nekorespondence mezi uvedenými prvky a jejich užitím, či spíše neužitím ve větách třetího cvičení.

Způsob interpretace slovesného významu a explicitní uvedení jeho specifických složek se ukázal jako obtížný, nikoli ovšem nespílitelný úkol. Došli jsme k závěru, že strukturace testu nenapomohla studentům v jejich práci, neboť docházelo k významovým posunům mezi jednotlivými úlohami. Nekorespondovaly zejména výsledky druhého a třetího zadání. V druhém úkolu bylo obvykle uvedeno méně konstitutivních prvků, než jich následně bylo v daném slovesném významu užito v úkolu třetím, jímž bylo tvoření vět. Částečně opomíjen byl prvek osoby v pozici původce děje. Tento jev je na jedné straně způsoben tím, že sloveso v infinitivním tvaru osobu vyjádřit nedokáže, na druhé straně jej pak vysvětlujeme vysokou mírou samozřejmosti výskytu, která vedla až k nevyjádření tohoto jevu. V menší míře jsme zaznamenali ve druhé úloze výskytu nekonstitutivních doplnění (*jezdit rychle, pomalu; házet vysoko, daleko aj.*).

Orientace studentů v problematice určování a uchopení slovesného významu se nám jeví jako dostačující pro pochopení valenční syntaxe. Pro úspěšné přijetí tohoto syntaktického popisu by bylo velmi vhodné posílit výklad o slovese nejen v hodinách skladby, ale již v hodinách, v nichž je sloveso probíráno jako slovní druh (obvykle výhradně z hlediska morfologického). Žádoucí je podat rozsáhlejší charakteristiku nejen formální a funkční, ale také sémantickou. Důležité je zdůraznit významotvornou pozici sloves v rámci výpovědi.

Na základě výše uvedeného se domníváme, že je nezbytné zařadit do výuky valenční syntaxe též výklad o struktuře slovesného významu a cvičení, která by ověřovala vnímání slovesného významu a jeho variací. Zaručilo by se tím komplexnější uchopení každé výpovědi, která by byla interpretována z hlediska funkčního, formálního i významového.

Literatura

Běličová, Helena. Sémantická struktura situace versus valenční pole predikátu (K problému participantů implikovaných sémantikou predikátu). *Slavia* 59, 1990, s. 110n.

Běličová, Helena. *Sémantická struktura věty a kategorie pádu*. Praha 1982.

Daneš, František a kol. *Mluvnice češtiny III*. Praha 1987.

Daneš, František. *Práce o sémantické struktuře věty: Přehled a kritický rozbor*. Praha 1973.

Daneš, František a kol. *Větné vzorce v češtině*. Praha 1987.

Hlavsa, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *ČJL* 33, 1982 — 83, s. 120n.

Holubář, Zdeněk. *Myšlenkové operace a učení*. Praha 1994.

Kamiš, K. — Nekvapil, J. *Současný spisovný jazyk. Valenční pojetí skladby ve škole*. Praha 1988.

Müllerová, Olga. Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. *ČJL* 34, 1983 — 1984, s. 29n.

Novotný, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *ČJL* 44, 1993 — 94, s. 6n.

Svozilová, N. - Prouzová, H. - Jirsová, A. *Slovesa pro praxi*. Praha 1997.

Uličný, Oldřich. Syntaktický popis jazyka a jeho místo ve škole. In: *Syntax a jej vyučovanie* (Ed.: Juraj Vaňko 2005), s. 30 — 37.

Zouharová, Marie. *Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka*. [on-line] 1999 [cit. 23. června 2009]. Dostupné na <<http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/philolo9/philolo9-4.pdf>>.

II. Výuka češtiny pro cizince

Interkulturní aspekty mezijazykové komunikace

(průběžné dílčí statistické vyhodnocení dotazníkového šetření)

Jiří Hasil

Cílem našeho výzkumu je zjistit pomocí dotazníkové metody, jak zahraniční studenti bohemistiky, jež studují na bohemistických pracovištích v zahraničí, ovládají českou kulturněhistorickou frazeologii v porovnání se zahraničními studenty bohemistiky, kteří studují v jazykovém prostředí českém a také v porovnání s českými studenty bohemistiky.

Vlastnímu výzkumu předcházelo stanovení výzkumného problému a hypotéz, a to na základě studia odborné literatury a diagnostiky vlastní pedagogické činnosti především v jazykových cvičeních lexikálních a stylistických v prvním a druhém ročníku bakalářského studia češtiny pro cizince na FF UK a na základě dlouhodobého participačního pedagogického pozorování i analýzy materiálů vytvořených zahraničními studenty, kteří studovali či studují na Ústavu bohemistických studií v Praze. Následovalo vytvoření příslušných dotazníků a anket a výběr zahraničních pracovišť, na nichž bude výzkum proveden.

Nezbytnou součástí přípravných prací bylo zajištění finančních prostředků nutných k realizaci služebních cest na vytipovaná zahraniční pracoviště. Finanční prostředky byly zajištěny ze dvou grantů získaných prostřednictvím rektorátu UJEP v Ústí nad Labem a určených na mezinárodní mobilitu studentů v rámci programu AGC Flat Glass Czech Student Mobility Grant. Z grantu č. 31/03/09 – 3 byla financována v květnu roku 2009 cesta do Rakouska na univerzitu ve Vídni a z grantu č. 31/03/09 – 2 na přelomu června a července roku 2009 cesta do Spolkové republiky Německo na univerzitu v Řezně. Další finanční prostředky byly získány především ze studentského grantu rektorky UJEP v Ústí nad Labem pro rok 2009 (směrnice rektorky č. 8/2009). Na základě tohoto grantu byla financována cesta na Ukrajinu (univerzity ve Lvově a v Kyjevě), která se uskutečnila v prosinci roku 2009. Služební cesty na univerzity do Berlína a do Lipska v SRN byly financovány z prostředků programu ERASMUS.

Po sběru vyplněných dotazníků a anket následovalo jejich statistické zpracování a vyhodnocení.

Kontrolní skupiny představovali čeští studenti bohemistiky z FF UK v Praze, navštěvující ve školním roce 2009–2010 seminář Jiřího Hasila Čeština jako cizí jazyk, a studenti bakalářského studia českého jazyka z katedry bohemistiky PedF UJEP v Ústí nad Labem, kteří ve školním roce 2009–2010 navštěvovali seminář Jiřího Hasila Úvod do studia českého jazyka.

Jednu z výzkumných skupin respondentů tvořili zahraniční studenti Ústavu bohemistických studií FF UK studující češtinu pro cizince v bakalářském a v navazujícím magisterském studijním programu a také tzv. stážisté a postgraduanti (na pražskou filozofickou fakultu přijíždějí z nejrůznějších zemí zpravidla na jednosemestrální či dvousemestrální stáže, nebývají to vždy jen bohemisté, ale jsou mezi nimi i studenti jiných oborů) a účastníci kursu Česká studia. Všichni v době, kdy se podrobovali výzkumu, žili v českém kulturním a jazykovém prostředí minimálně půl roku.

Další skupiny respondentů tvořili studenti bohemistiky z vybraných zahraničních pracovišť – v Berlíně, Lipsku, Řezně, Vídni a v Kyjevě.

Zahraniční bohemistická pracoviště byla vybírána na základě několika hledisek. Jedním z nich byla snaha vybrat studenty s různým mateřským jazykem – slovanským i neslovanským. Pracoviště byla volena i podle toho, zda tam již realizují tzv. strukturované studium, tj. studium bakalářské, navazující magisterské a doktorské. Do výzkumu pak byli zařazeni pouze studenti bakalářského studia bohemistiky. Dalším hlediskem byla relativní dostupnost a možnost dané pracoviště osobně navštívit a provést tam výzkum.

Na základě studia příslušné odborné literatury a na základě vlastního participačního pedagogického pozorování byly stanoveny následující hypotézy:

- Náležité aktivní i pasivní zvládnutí znalosti kulturněhistorické frazeologie je pro zahraniční studenty bohemistiky náročnější než ovládnutí jazykového systému a základních komunikačních kompetencí.
- Pro zvládnutí kulturněhistorické frazeologie je studijní pobyt v českém jazykovědném prostředí nezbytný (studenti, kteří neabsolvovali stáž

v České republice vykazují mnohem menší znalosti kulturněhistorické frazeologie než studenti, kteří nejméně půlroční stáž absolvovali).

Dotazníky pro studenty byly sestaveny tak, aby ukázaly, jak respondenti ovládají českou kulturněhistorickou frazeologii. Jednotlivé frazémy byly vybrány především ze Slovníku české frazeologie a idiomatiky, ale i na základě osobních zkušeností autora výzkumu. Do dotazníku byly vybrány například tyto frazémy: přirovnání s názvy postav z české mytologie a historie (*vousy jako Krakonoš, běhá Zátopek*); výrazy obsahující názvy peněžních jednotek, finančních částek apod. (*euráče, prachy, búr, nekřesťanské peníze, koupit něco za pět prstů, slušné peníze, být jako Rothschild, šest táců, dva a půl melounu, půl kila, být jako za groš kudla, nosit se jako pětka do záložny*); frazémy obsahující biblické výrazy (*začít od Adama, zrcadlit jako Jidáš Krista*); politicky motivované frazeologizované jednotky (*Strakova akademie, modří ptáci*) a frazémy obsahující časové údaje (*za první republiky, za Husáka, po sametu¹*); frazémy obsahující místní jména (*facka jako Brno, dopadnout jako sedláci u Chlumce*); frazémy s časově a lokálně motivovanými výrazy (*svatý týden, akademická čtvrthodinka, sejít se u koně*); přirovnání obsahující jména různých národností (*pije jako Dán, kouřit jako cikán za dubem*); a také frazémy s motivací osobními jmény (*pěkná švejkovina, mít řečí jako Palackej*).

Jednotlivé frazémy byly vybrány tak, aby pokryty pokud možno celou škálu kulturněhistorické frazeologie tak, jak ji užívá česká populace od nejmladší po nejstarší generaci, abstrahováno bylo od nářečních a místních zvláštností.

V další fázi autor výzkumu navštěvoval vytipovaná zahraniční pracoviště (viz výše) a paralelně s tím oslovil i další pracoviště, jež nemohl osobně navštívit. Využil přitom svých osobních kontaktů se zahraničními bohemisty na univerzitách v Sheffieldu, Helsinkách, Poznani a v Ratiboři, jimž v elektronické podobě předal anketu a dotazník pro studenty s prosbou, aby je předložili svým studentům k vyplnění. Respondenti měli vyplněné dotazníky elektronicky zaslat autorovi výzkumu. Bohužel se tímto způsobem nepodařilo získat žádný vyplněný dotazník a anketu.

Současně ve stejné době byli osloveni studenti bakalářského a navazujícího magisterského studia oboru čeština pro cizince z ÚBS a také čeští studenti

¹ Výraz (*po*) *sametu* chápeme jako univerbizát a nepovažujeme za nutné ho psát s velkým písmenem.

bakalářského studia oboru čeština z katedry bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem. Sběr anket a dotazníků byl v tomto případě prováděn elektronicky.

Bohužel se z různých důvodů² nepodařilo zajistit, aby dotazníky vyplňovali studenti, kteří ovládají praktický český jazyk na srovnatelné úrovni, aby to byli studenti téhož ročníku, aby byli rovnoměrně zastoupeni studenti s německým mateřským jazykem a s mateřskými jazyky slovanskými. Z těchto důvodů musíme výzkum považovat pouze za statistickou sondu.

V době zpracování tohoto příspěvku byly k dispozici pouze průběžné a dílčí výsledky, neboť dosud ne všechny dotazníky byly vyhodnoceny a údaje z nich získané zaneseny do tabulek. I v této podobě bylo možné formulovat některé průběžné závěry.

Podle očekávání nejlepších celkových výsledků dosáhli studenti čeští, následování zahraničními studenty studujícími v Praze.

Nejslabšího výsledku dosáhli čeští studenti u frazému *den brannosti*; převážná většina zahraničních studentů (s výjimkou studentů z Berlína) tento frazém také vůbec neznala; uvedený frazém v současné době totiž není téměř užíván, protože se změnil způsob vyplácení mezd.

Nejvíce zahraničních i českých studentů správně porozumělo větě *Mám v kapse jen pár drobných*.

U úkolů, při jejichž řešení čeští studenti dosáhli stoprocentního porozumění, také zahraniční studenti prokázali porozumění vyšší než šedesát procent.

Značně vysoký počet zahraničních studentů porozuměl přirovnání *je/běhá jako Zátpek*; mnozí z nich uváděli i dobovou přezdívku Emila Zátopka – lokomotiva/lokomotiva z Prahy/česká lokomotiva.

Podle očekávání frazémy motivované znalostí bible vykazovaly poměrně vysokou míru porozumění, možná poněkud neočekávaně mezi nimi nejvyšší míru znalostí prokázal biblismus *Stála tam, jak ji pánbůh stvořil*. Zvláště dobře si v tomto oddílu

² Autor výzkumu pobýval na zahraničních pracovištích pouze omezenou dobu, nemohl se proto setkat se studenty všech ročníků; na některých pracovištích neměl možnost dotazníky a ankety se studenty vyplnit, bylo mu pouze umožněno s ohledem na nedostatek času dotazníky pouze rozdat.

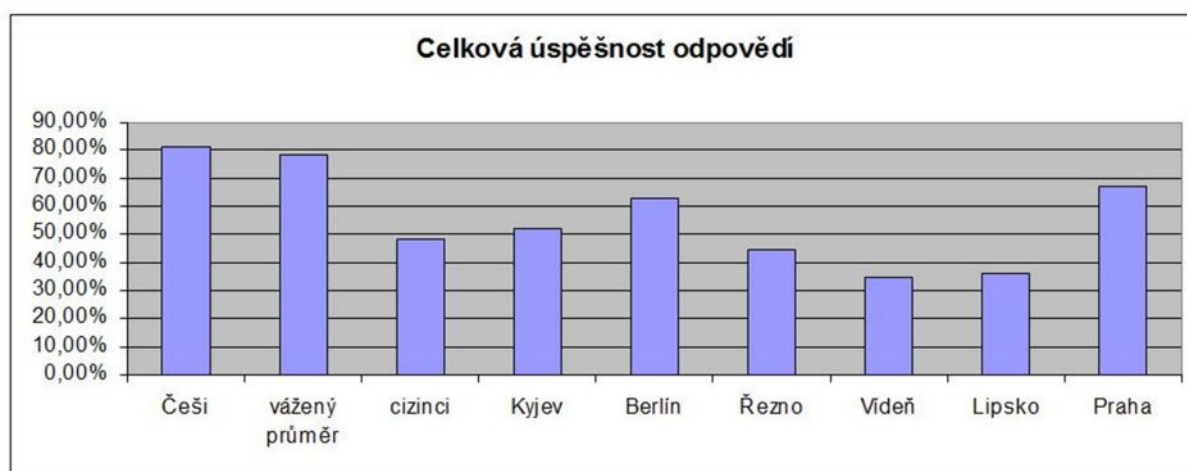
vedli studenti z bavorského Řezna a ukrajinského Kyjeva (vliv křesťanských církví v těchto regionech je poměrně značný).

Výrazné rozdíly v porozumění politicky motivovaných frazeologizovaných jednotek byly zaznamenány mezi studenty českými a zahraničními. Lze z toho usuzovat, že studenti bohemistiky na zahraničních univerzitách nejsou zvyklí pracovat se současnými publicistickými texty.

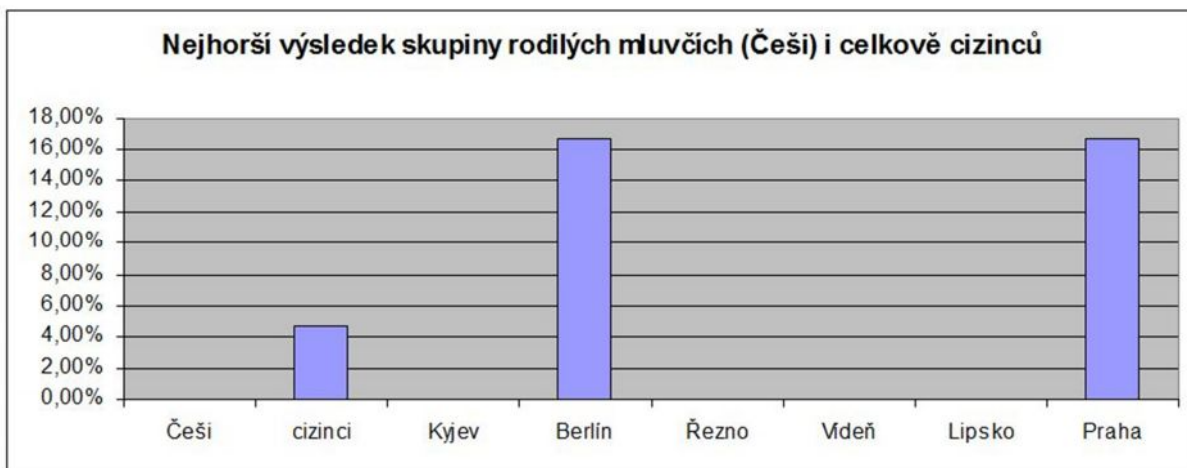
Poměrně značné byly rozdíly v porozumění jednotek s časovými údaji. Relativně vysokou míru porozumění vykázal výraz *po sametu*, nejmenší pak výraz *za Husáka*. Nejvyšší míru porozumění výrazu *za starýho Procházky* bylo možno zaznamenat (podle očekávání) u studentů vídeňských, zatímco studenti z jiných univerzit tomuto výrazu často neporozuměli.

Celkově je možno konstatovat, že i tyto dílčí a průběžné výsledky ve své podstatě potvrzují platnost stanovených hypotéz. Přesvědčivě ukazují, že výuce frazeologie je na zahraničních bohemistických pracovištích věnována poměrně malá pozornost, přestože i v českém jazyce, který je všeobecně považován za jazyk gramatický, nikoli idiomatický, znalost a chápání frazeologie výrazným způsobem ovlivňuje úroveň komunikační kompetence zahraničních studentů bohemistiky.

graf 1: Celkové výsledky



graf 2: „den brannosti“



graf 3: „Mám v kapse jen pár drobných.“



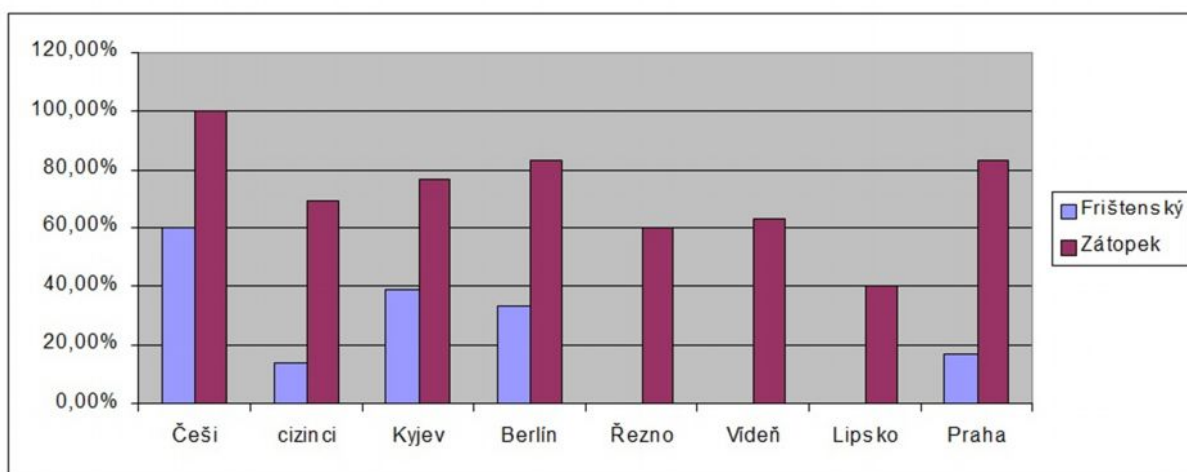
graf 4:



graf 5: Přirovnání

„Petr je jako Frištenský.“

„Vojta běhá jako Zátopek.“

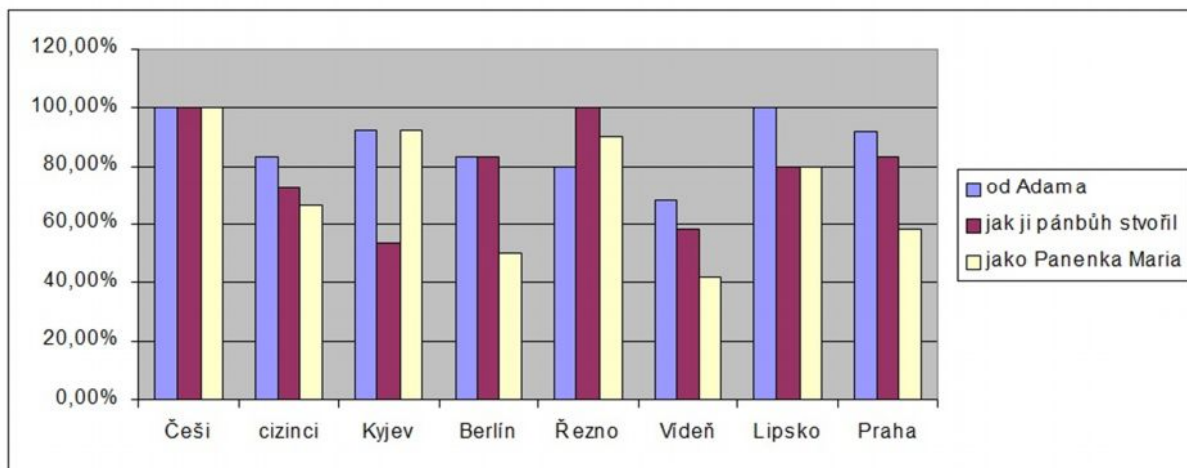


graf 6: Biblismy

„Měli bychom začít od Adama.“

„Stála tam, jak ji pánbůh stvořil.“

„Dívá se na ni jako na Panenku Marii.“

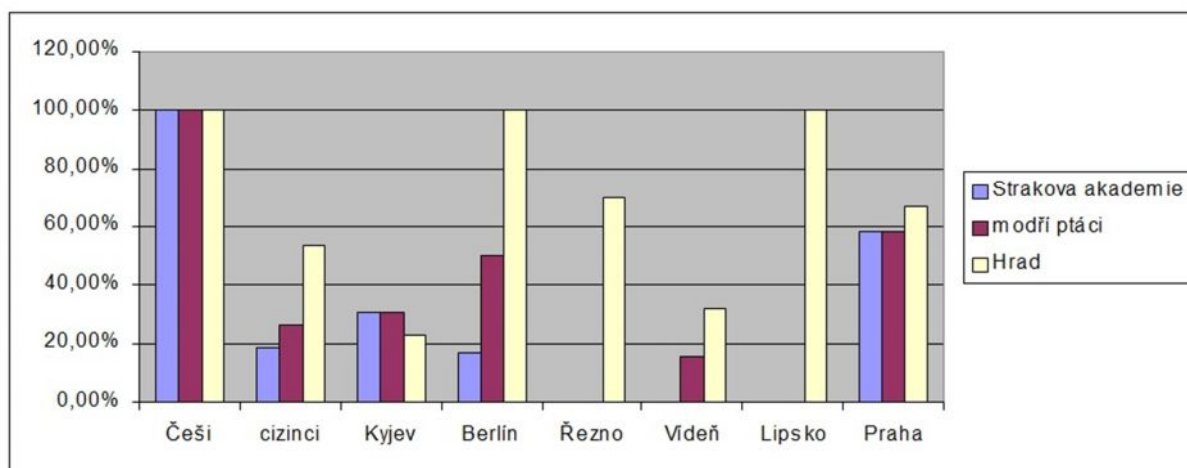


graf 7: Politicky motivované jednotky

„O tom už rozhodli ve Strakově akademii.“

„Modří ptáci s tímto řešením nebudou souhlasit.“

„Na Hradě sedí starý euroskeptik.“



graf 8: Časová určení

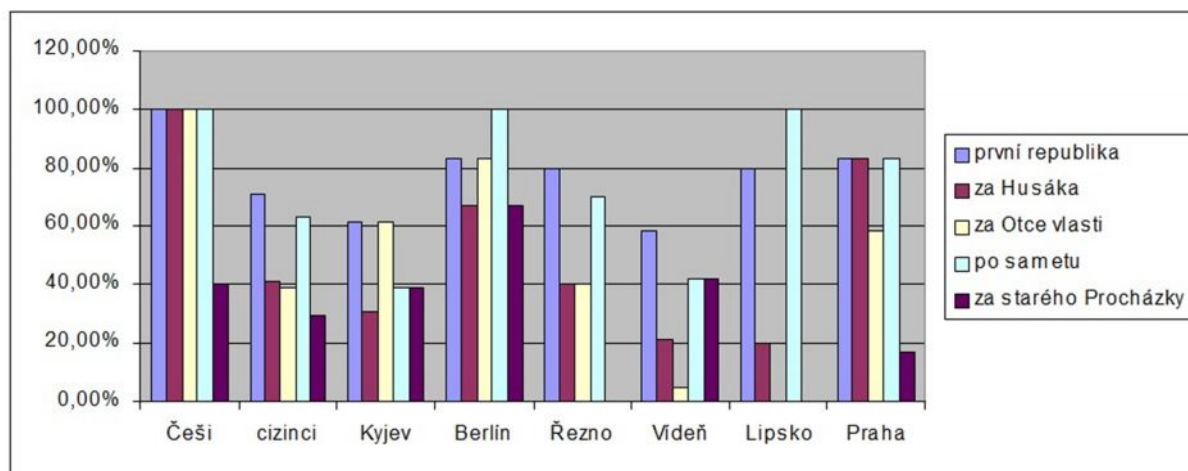
„Narodila se za první republiky.“

„Za Husáka bylo hůř.“

„Ta kaple byla postavena za Otce vlasti.“

„Narodila se až po sametu.“

„To znali už za starýho Procházky.“



K otázce mnohojazyčnosti v Evropské unii a České republice

Ludmila Koláčková

A different language is a different vision to life.

Federico Fellini

Díky globalizaci a mobilitě se svět stává menším a znalost více jazyků než jen svého vlastního mateřského se pro každého z nás stává podmínkou úspěchu při komunikaci s cizojazyčně mluvícími partnery v ekonomické, politické, kulturní či v každodenní pracovní sféře. Tato situace s sebou přináší i nutnost znovu se zabývat otázkou významu studia jazyků.

Mnohojazyčnost¹, zakotvená v evropských smlouvách, odráží kulturní a jazykovou rozmanitost Evropské unie (EU). Na jejím území nyní žije ve dvaceti sedmi zemích přibližně půl miliardy obyvatel, kteří hovoří více než osmdesáti jazyky (z tohoto počtu je dvacet tři jazyků úředních). Další jazyky s sebou přinášejí přistěhovalci. EU mnohojazyčnost ve svých členských zemích podporuje a usiluje o to, aby všichni její občané byli schopni mluvit nejméně dvěma cizími jazyky². Proto navrhuje společné studijní programy, podporuje pracovní i studijní mobilitu svých občanů a napomáhá rozvoji kvalitního vzdělávání. Cílem jazykové politiky EU je nejen zvýšit povědomí o jazykové rozmanitosti, ale také zdůraznit její význam a podporovat odstraňování překážek v dialogu mezi kulturami.

Jazyková rozmanitost není výsadou velkých států. Se vstupem České republiky do EU se otázky evropské jazykové politiky a zvýšená mobilita obyvatel začaly stále více dotýkat i jazykové situace v naší zemi.

Češtinu považujeme za jediný úřední jazyk na celém území České republiky. Tuto situaci veřejnost od druhé poloviny minulého století považuje za samozřejmou, a proto ani Ústava České republiky češtinu neprohlašuje za státní či národní jazyk. Pro dnešní jazykovou situaci u nás je však typická přítomnost desítek cizích jazyků. Velký

¹ Více k termínům vícejazyčnost a mnohojazyčnost: Společný referenční rámec pro jazyky, s. 4–5.

² K tomuto závěru dospělo jednání premiérů a prezidentů členských států na zasedání Evropské rady v březnu 2002 v Barceloně. Více: <http://www.europarl.europa.eu>

vliv na současnou mnohojazyčnost v naší zemi má migrace obyvatelstva, výměna vědeckých a technických poznatků i rozvoj komunikačních technologií.

Z právního hlediska můžeme jazyky užívané na území ČR rozdělit na tři skupiny – jazyk úřední komunikace, jazyky národnostních menšin a ostatní imigrantské jazyky³.

Společně s češtinou často vystupuje jako jazyk úřední komunikace i slovenština, kterou obyvatelé ČR nepovažují pro její snadnou srozumitelnost za skutečný menšinový jazyk.

Příslušníci oficiálně uznaných jazykových menšin⁴ dostali od státu zvláštní práva, která jim zaručují ochranu a podporu jazyka státem. Mají právo na kontakt s úřady ve svých vlastních jazycích.⁵ Pro ilustraci této situace uveďme dva zcela odlišné příklady, polskou a romskou menšinu.

Podle sčítání lidu v roce 2001⁶ se k polské národnosti přihlásilo více než 52 065 občanů, z nichž většina žije v oblasti Těšínského Slezska, vysoký počet Poláků se usídlil také na území Prahy. Jejich jazyk patří k západní skupině slovanské větve indoevropské jazykové rodiny a všichni příslušníci polské menšiny ovládají češtinu. Poláci v Moravskoslezském kraji žijí mimořádně bohatým spolkovým a kulturním životem (vydávání časopisů, knížek, pěvecká a hudební zájmová hnutí, sportovní organizace, divadelní a výtvarné umění), polsky se vyučuje na základních i středních školách v okresech Frýdek-Místek a Karviná, televize v Ostravě vysílá jednou týdně polské zprávy.

K romské menšině se podle téhož zdroje přihlásilo 11 746 osob, podle odhadů se počet Romů v České republice pohybuje v rozmezí 200–300 tisíc osob, usídlených většinou na severní Moravě, severních Čechách a velkých městech, jako Praha a Brno. Uchovali si vlastní jazyk patřící k indické větvi indoevropské jazykové rodiny a mnoho tradičních zvyků a obyčejů. Romská menšina však svůj vlastní jazyk jako úřední nepoužívá vůbec a jeho uznání se nedomáhá, protože sociální problémy

³ Podrobněji o dělení jazyků: Nekvapil a kol., 2009, s. 12.

⁴ Za kritérium uznávané národnostní menšiny v ČR (vymezení pojmu národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny stanoví zákon 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů) se považuje tradičnost usídlení. Tyto menšiny používají 12 jazyků: bulharštinu, chorvatštinu, maďarštinu, němčinu, polštinu, romštinu, rusínštinu, ruštinu, řečtinu, slovenštinu, srbštinu a ukrajinštinu.

⁵ Příslušníkům tradičních a dlouhodobých menšin přiznává zákon č. 273/2001 Sb. právo na úřední a soudní jednání ve vlastním jazyce, náklady na překlad a tlumočení na sebe bere stát.

⁶ Podle <http://www.vlada.cz>

jejích příslušníků jsou pro ně samé závažnější. Mnoho Romů také svůj vlastní jazyk ovládá jenom částečně.

Další skupinu tvoří jazyky, které zatím za menšinové nepovažujeme. Překvapivě nebyla úředně uznána za menšinu vietnamská komunita v ČR⁷, a to pro netradičnost svého usídlení a nízký počet Vietnamců s českým občanstvím, a tedy ani jejich jazyk nebyl uznán za menšinový.

Jazykovou situaci v ČR ovlivňuje i ta skutečnost, které jazyky se vyučují na školách či v jazykových kursech nejrůznějšího typu. Které jazyky je potřeba studovat? Podle údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání⁸ se v minulém školním roce učilo více než jeden milion žáků anglicky, 364 tisíc žáků německy a 51 tisíc francouzsky. Ve srovnání s předchozími léty se zvyšuje počet těch, kteří studují ruštinu (35 tisíc v loňském roce oproti 20 tisícům ve školním roce 2005/2006) a španělštinu (23 tisíc).

Migrace obyvatel je jedním ze zásadních problémů současnosti. Vede k ní celá řada důvodů politických, společenských, ekonomických, profesionálních či volnočasových (cestování). Migrující cizinci se setkávají s problémy, jako je mj. kulturní šok, potíže při překonávání jazykových bariér či neutěšená ekonomická situace. Při komunikaci s nimi bychom jako rodilí mluvčí měli respektovat jejich odlišné kořeny, mentalitu i kulturní tradice a uvědomovat si možnou odlišnost komunikačního stylu. Setkávání příslušníků různých národů a kultur bychom měli chápat jako šanci pro rozvíjení a kultivování sebe samých.

Turistický ruch⁹ často pozitivně motivuje zaměstnance v sektoru služeb k většímu zájmu o studium a užívání cizích jazyků. Naopak za určitých okolností může snaha dorozumět se s cizincem a usnadnit mu porozumění vést i přes dobrou vůli k opačnému výsledku¹⁰.

Pro učitele na všech stupních škol přináší mnohojazyčnost náročné úkoly – pedagogickou práci s dětmi-cizinci a komunikaci s jejich rodiči. Přítomnost dětí-

⁷ Podle <http://www.cizinci.cz> pobývalo k 31. 5. 2008 v ČR 55 191 občanů vietnamské národnosti.

⁸ Více na <http://www.uiv.cz>

⁹ Počet turistů v ČR lze určit jen orientačně (podle údajů UWVTO), <http://www.unwto.org>

¹⁰ *Foreigner talk (cizinecká mluva*, Pokorný, 2010) napodobující domnělé či skutečné vyjadřování cizinců může působit urážlivě a mít dehonestující vliv na cizince, přestože se rodilý mluvčí upřímně snažil o dorozumění. Typickými rysy cizinecké mluvy jsou gramatické odchylky – zjednodušená nebo neexistující morfologie, jednoduchá syntax, malé množství gramatických slov a používání jednoduchých vět.

cizinců ve školním kolektivu může na druhé straně motivovat ostatní spolužáky k tomu, aby se učili další jazyk a byli tolerantní a otevření k odlišným kulturám a tradicím.

V současnosti roste význam vzájemné komunikace mezi uživateli jednotlivých jazyků. Úsilí EU v oblasti jazykové politiky směřuje k tomu, aby jednotlivé jazyky existovaly vedle sebe harmonicky a napomáhaly vzájemnému porozumění i větší pracovní a studijní mobilitě.

V České republice je právo národnostních menšin zakotveno v zákoně o právech příslušníků národnostních menšin. Narůstající jazyková a kulturní rozmanitost v naší republice s sebou přináší výzvu ke změnám ve školství, jazykové politice a postojích česky mluvící veřejnosti. Cílem těchto změn je zvýšit povědomí o významu této různorodosti a podporovat odstraňování bariér v interkulturním dialogu.

Resume

Czech language holds the dominant position in everyday life in the Czech Republic. But the language situation could be characterized by the presence of many foreign languages spoken in the country. Their number is increasing and it can be expected to bring a lot of changes to the school system, language policy and everyday communication.

Literatura

Nekvapil, J., Sloboda, M., Wagner, P. *Mnohojazyčnost v České republice*. Praha: LN, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7106-581-4.

Pokorný, J. *Lingvistická antropologie*. Praha: Grada, 2010. 352 s. ISBN 978-80-247-2843-8

Pokrivčáková, S. a kol. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: MU, 2009. 230 s. ISBN 978-80-210-4974-1.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: UP, 2002. 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

Internetové zdroje

(Last visited 11. 9. 2010)

Ústav pro informace ve vzdělávání: <http://www.uiv.cz>

World Tourism Organisation: <http://www.unwto.org>

Ministerstvo práce a sociálních věcí o integraci cizinců: <http://www.cizinci.cz>

Vláda ČR: <http://www.vlada.cz>

Čeština nerodilých mluvčích s prvním jazykem nepříbuzným

(vstupní data)

Radomila Kotková

Naše práce patří do oblasti studia osvojování češtiny jako cizího jazyka, oblasti aplikované lingvistiky. Tato problematika zatím v rámci bohemistické lingvistiky nebyla dostatečně zkoumána. Pro anglický jazyk se studium osvojování druhého jazyka dělí na několik základních oblastí podle toho, které aspekty osvojování se sledují. Jsou to například výzkumy zaměřené na: 1. studium jazyka studenta, 2. vnější faktory ovlivňující učení (sociální kontext, interakce), 3. vnitřní mechanismy procesu osvojování (jazykový transfer, učební proces, komunikační strategie), 4. způsob, jakým individuální faktory variují proces učení.

Projekt se zabývá studiem jazyka studentů – nerodilých mluvčích. Jazyk studenta je specifickým systémem, který vykazuje rysy obou jazyků – cílového jazyka, který student studuje, i mateřského jazyka (proto je nazýván mezijazyk (interlanguage)¹), může však obsahovat i specifické jevy neobjevující se ani v jednom z jazyků. Studium jazyka studenta je ve výzkumu akvizice² důležité, protože poskytuje materiál pro konstruování a ověřování teorií osvojování cizího jazyka i pro lingvodidaktické účely.

¹ Termín interlanguage zavedl Larry Selinker (v roce 1972), ale pro stejný fenomén byly i názvy „aproximativní systém“ (W. Nemser), „idiosynkratický dialekt“ (S. P. Corder) nebo „transicionalní kompetence“ (S. P. Corder).

² Používané termíny „osvojování“ a „akvizice“ jako synonymní pro označení procesu učení se jazyku. Tento proces chápeme jako získávání znalostí a dovedností prostřednictvím vědomého učení a případně i nevědomými cestami. Neodlišujeme jako S. Krashen termíny „osvojování“ (nevědomé učení) a „učení“ (vědomé získávání znalostí), protože ještě není zcela osvětleno, jak se na složitém procesu učení podílí vědomé a nevědomé mechanismy. Také se domníváme, že ve velkém množství případů se na procesu učení oba mechanismy spolupodílí.

Cíl a metody projektu

Pro plánování a přípravu vyučování češtiny jako cizího jazyka je klíčové poznání procesu osvojování češtiny jako druhého jazyka. Cílem našeho projektu je přispět k poznání základních rysů češtiny jako mezijazyka – češtiny nerodilých mluvčích s nepřibuzným jazykem. Dospějeme k tomu tak, že budeme sledovat a analyzovat systematické chyby, které se objevují v produkci nerodilých mluvčích. Abychom měli srovnání, budeme analyzovat produkci nerodilých mluvčích, jejichž jazyky jsou v různém stupni příbuzné češtině. Výzkum bude prováděn dlouhodobě, poskytne tedy popis mezijazyka ve vývoji.

Základní pracovní metodou našeho výzkumu je analýza chyb³. Koncept analýzy chyb byl vypracován na konci 60. let S. P. Corderem a byl hojně využíván ve výzkumu akvizice angličtiny jako druhého jazyka v 70. a 80. letech 20. století. Analýzu chyb používáme jako výzkumný nástroj v širším konceptu mezijazyka (interlanguage).

Analýza chyb obsahuje tyto kroky:

1. Sběr dat
2. Identifikace chyb
3. Popis chyb
4. Vysvětlení vzniku chyb
5. Evaluace chyb

Následujícím krokem, který tradiční analýza chyb nezahrnuje, který však vyplývá z potřeb jazykové výuky a ke kterému vlastní analýza směřuje, je

6. Návrh nápravy chyb (návrh změny výukové metody, učebního syllabu, časové dotace apod., změn, které by měly vést k menšímu výskytu dané chyby.

Pro identifikaci a popis chyb je nutné definovat pojem *chyba*. Chybou se tradičně míní odchylka od norem cílového jazyka. „Projevem chyby je nepřipustná odchylka od stanovení výsledku (cíle), která je doprovázena špatným užitím prostředků na cestě k němu.“ (Heindrich 1988: 366) Identifikace a popis tedy zahrnuje srovnání studentovy idiosynkratické výpovědi s rekonstrukcí této výpovědi v cílovém jazyce. Tuto rekonstrukci a srovnání provádí výzkumník, když chyby identifikuje; rekonstrukce je tedy do jisté míry

³ Na rozdíl od kontrastivní analýzy (založené na behavioristickém pojetí učení) error analysis nepokládá chybu za negativní jev, za důsledek rozdílů mezi cílovým jazykem a studentovým mateřským jazykem. Chyba je přirozený krok na cestě k osvojování jazyka, výsledek studentova aktivního pokusu produkovat cílový jazyk.

subjektivní, ale sleduje normu cílového jazyka. V učební situaci češtiny jako cizího jazyka za normu cílového jazyka považujeme spisovnou češtinu.

Corder (1986) rozlišuje chyby ve studentově kompetenci „errors“, chyby které vznikají z neznalosti nebo chybného užití pravidla cílového jazyka, a chyby v performanci „lapses“ (přeřeknutí), které jsou výsledkem působení vnějších podmínek dané výpovědní situace. „Lapses“ vznikají kvůli únavě, poruchám soustředění, časovému tlaku apod. Performanční chyby se tradičně do chybové analýzy nezapočítávají a ani my je nebudeme do analýzy zahrnovat; jejich identifikace ale není snadná. Pokud známe učební plán, je snadnější identifikace chyb presystematických⁴; které také nezahnujeme do analýzy.

Dále rozlišujeme chyby, které jsou „zjevné“ – není obtížné vidět porušení normy na určité jazykové úrovni (fonetické, morfologické atd.) a chyby, které jsou „skryté“. To jsou jevy, které mají navenek správnou gramatickou strukturu, ale jejich užití v kontextu je chybné. Protože analyzujeme chyby v kontextu, takové chyby jsou také předmětem našeho zkoumání.

Další metodou výzkumu bude srovnání produkce chyb dvou skupin studentů: studentů s mateřským jazykem genealogicky i typologicky bližší češtině (indoevropské jazyky) a studentů s mateřským jazykem vzdálenějším (neindoevropské jazyky).

Stav rozpracování

V první etapě výzkumu proběhl sběr dat pro náš výzkum. Zkoumá se mezijazyk v písemném projevu, který je výsledkem testu. Zadání testu iniciuje tvorbu samostatného souvislého textu v písemné formě. V nejranějších fázích učení jde o obrazové instrukce (popis obrázků), jež považujeme za nevhodnější, protože nejlépe zajišťují stejný obsah textu od všech produktorů, bez negativního ovlivnění realizace samé.

Forma testu má samozřejmě výhody i nevýhody. Za výhody můžeme považovat stejné podmínky tvorby textu – specifikace zadání, přibližně stejná časová dotace, zaručená samostatnost při tvorbě, absence přípravy nebo podpor ve formě slovníku nebo gramatických tabulek. Nevýhodou by mohl být v tomto případě stres daný situací zkoušky, který by mohl ovlivnit výskyt chyb v produkci (chyb v performanci).

⁴ Presystematické jsou chyby, které vznikají proto, že se student s pravidlem ještě nesešel (Corder 1986)

Zkoumaní studenti jsou ze dvou tříd, vyučování vedou dva různí vyučující; zkoumání se provádí v průběhu dvou školních roků za použití jiných učebních materiálů. Základní plán vyučování je však stejný.

Časové vymezení sběru dat jsme stanovili na období jednoho školního roku, tj. asi devíti měsíců (celkový počet vyučovacích hodin dvou semestrů je 850). Původní záměr byl sbírat materiál v měsíčních intervalech, ale podmínky sběru se zkomplikovaly přestupem studentů do různých tříd, především v druhém semestru. Někteří studenti také po prvním semestru nepokračovali ve studiu, proto z původních celých dvou tříd zůstala jen část studentů, u který mohl být sběr dokončen. Periodicita sběru byla tedy v prvním semestru měsíční, v druhém semestru jsme použili jen data ze závěrečného testu.

Pro výzkum je důležitá homogenita výzkumného vzorku z hlediska těchto faktorů: 1. fáze vyučovacího procesu, 2. věk studenta, 3. zkušenosti s vyučováním pro výzkum mezijazyka, jsme zjišťovali pomocí jednoduchého dotazníku a údaje zaznamenali.

Vybraní studenti (až na jednu studentku s českými prarodiči) byli úplní začátečníci a jejich první kontakt s češtinou se uskutečnil v době začátku sběru dat. Věk je pro výuku cizích jazyků důležitý aspekt, proto je vhodné, že ve skupině zkoumaných studentů nejsou velké věkové rozdíly: 84 % studentů je ve věkové skupině 20 až 30 let a zbylí pod hranicí 20 let jsou ve věku 17 až 20, můžeme tedy říci, že skupina je víceméně věkově konzistentní.

Přestože vliv pohlaví na proces učení obecně ani na učení jazyka není podle našeho názoru závažný, domníváme se, že složení studentů s mírnou převahou žen (60 %) může poskytnout objektivní obraz.

Za nejdůležitější aspekt při učení se cizím jazykům bývá považován aspekt mateřského jazyka a znalost jiných jazyků. Převážná většina studentů (95 %) uvedla znalost jednoho cizího jazyka (angličtiny), ale nebylo možné zkoumat, na jaké úrovni, nicméně společný faktor znalosti cizojazyčného kódu (s výjimkou jednoho studenta) není zanedbatelný. Je jedna studentka uvedla znalost dvou cizích jazyků. U studentů s jiným grafickým systémem mateřského jazyka to také znamená předchozí znalost latinky. Přestože původně byl projekt zamýšlen především pro studenty z Asie s mateřskými jazyky čínštinou, japonštinou, korejštino a vietnamštinou, nakonec je složení zkoumaných studentů mnohem různorodější.

Jazyky neindoevropské

Ve skupině jsou studenti s mateřským jazykem: albánština (1), arabština (1), čínština (2), japonština (2), mongolština (3), perština (1), turečtina (2).

Jazyky indoevropské⁵

Ve skupině jsou studenti s mateřským jazykem: angličtina (1), makedonština (1), řečtina (1), španělština (3).

Využití výzkumu

V první řadě poznatky o charakteru studentova jazyka mohou mít vědecké využití při tvorbě a ověřování hypotéz o procesu osvojování češtiny jako cizího jazyka. Podrobný popis chyb, kterých se student dopouští, může přispět k vymezení otázek pro další výzkum akvizice češtiny jako cizího jazyka. V neposlední řadě mohou být získané poznatky o charakteru studentova jazyka využity pro praktické aplikace, zvláště pedagogické. Mohou být přínosné při plánování jazykového vyučování, při tvorbě sylabů a pro výběr učiva, poskytnou vědecké východisko tvorby pedagogické gramatiky i pro tvorbu metodických postupů.

⁵ Skupina s indoevropským jazykem bude ještě rozšířena, aby byli obě skupiny srovnatelné.

Resume

Czech of non-native speakers with the first language unrelated to Czech

The paper very briefly introduces main notions our research is based on: Error Analysis and Interlanguage. Then we report about data collection. Data for our analysis we collect during two school years, texts come from month tests, it ensure equal conditions for students and self action of produce of test. Age structure and the level of language knowledge of students are approximately same (age 20 – 30 and knowledge of one second language – Czech is the third language). Heterogeneous factor is mother tongue of students. In our group are students from Indo-European, Altai, Semitic, Chinese, Korean and Japanese language group. Thus we can expect the general conclusions of our analysis. But so far, our research is at the beginning. Already shows that data processing will require a lot of time and will bring many questions about Czech language acquisition.

Literatura

CORDER, Stehen P.: *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press 1986.

ELLIS, Rod: *Sekond Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press 2005.

ELLIS, rod: *The Study od sekond Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press 2000.

HEINDRICH, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN 1988.

RICHARDS, Jack C.: *Error analysis: perspectives on sekond language acquisition*. Harloww: Longman 1989.

Analýza vybraných anamnestických otázek lékaře

Žaneta Šlemarová

1. Úvod

Čeština pro cizince na lékařských fakultách by měla mít zcela odlišný charakter výuky od ostatních typů škol. Obsah této disciplíny je totiž dán nejen svým zasazením do kontextu medicíny, ale i svým velmi úzce zaměřeným cílem, jímž je úspěšnost v komunikaci s pacientem. Z perspektivy konkrétního edukačního cílu předmětu čeština pro cizince lze říci, že studenti se musí naučit takovým komunikačním kompetencím, které odpovídají komunikačním situacím v nemocnici.

2. Obecné charakteristiky rozhovoru lékař-pacient

Komunikačních situací, kdy dochází k rozhovoru mezi lékařem a pacientem, je velké množství, přesto se všechny vyznačují určitými obecnými charakteristikami. M. Hirschová soudí, že profesně a institucionálně ukotvené komunikační situace jsou vymezeny poměrně jednoznačně a detailně. Je u nich vysoký stupeň typizace a prediktability.¹

Podle I. Nebeské se dialog mezi lékařem a pacientem označuje jako dialog dyadický (rozhovor dvou osob), jehož obecnými charakteristickými rysy je časová úspornost, rychlé střídání replik, maximální zaměřenost na adresáta, okamžitá zpětná vazba mezi účastníky a využívání nonverbálních prostředků².

J. Hoffmanová označuje dialog mezi lékařem a pacientem za tzv. *institucionální interakci, která je často založena na složité, důmyslné konstelaci pravidelně vedených komunikačních sítí a je typická mimo jiné i svou asymetrií účastníků*³.

2.1 Základní rysy asymetričnosti institucionálního dialogu⁴

2.1.1 Na jedné straně vystupuje představitel instituce (tj. lékař) jako vyškolený a zkušený profesionál (v případě studentů se jedná o budoucího profesionála, který sice získává své první praktické zkušenosti s pacientem, ale disponuje se značnými

¹ Hirschová, M.: Pragmatika češtiny. Jota : Olomouc, 2006, s. 204.

² Nebeská, I.: O některých činitelích dorozumivacího procesu. NŘ, 74, 1991, s. 145 – 147.

³ Hoffmanová, J.: Stylistika a ... Trizonia, Praha 1997.;

⁴ Markova, I. – Müllerová, O. – Hoffmanová, J.: Od teorie dialogu k institucionální komunikaci. SaS, 60, 1999, s. 195-213.

odbornými vědomostmi v oblasti medicíny), na druhé straně vystupuje více či méně poučený pacient-laik.

2.1.2 Lékař jedná v souladu se svou sociální pozicí podle určitých pravidel a norem.

2.1.3 Lékař jako zástupce instituce nějak zasahuje do života pacienta, který je na instituci do určité míry závislý. Proto se pacient podřizuje a plní určité povinnosti.

2.1.4 Sociální, záměrová a profesionální asymetrie výrazně ovlivňuje podobu jednání. Lékař se musí držet zavedeného postupu: zahajuje začátek dialogu, určuje jeho délku, trvání, členění na jednotlivé fáze a rozhovor ukončuje. Očekává pacientovu odpověď, koriguje výběrem typů otázek délku a podrobnosti klientovy odpovědi. Detailnější odpovědi pacienta může přerušit, na některé promluvy nesouvisející s jeho záměrem dokonce nemusí reagovat vůbec. Výběr témat v rámci dialogu je ponechán zcela na lékaři, přestože i pacient má často jasnou představu o tématu hovoru.

2.1.5 Střídání obou účastníků v dialogu má svá speciální pravidla. Lékař kontroluje a reguluje průběh rozhovoru. Pacient zaujímá pasivní roli, ve které výběr témat, jejich pořadí a vzájemné navazování neovlivňuje.

2.1.6 Jednou z podmínek výkonu lékaře je udržení celkové neutrality.

2.1.7 Atmosféra v hovoru záleží na lékaři.

2.2 Srovnání anamnestického rozhovoru s psychoterapeutickým

Ve výuce češtiny pro cizince je cílem nácvik velmi úzce zaměřené komunikační situace, v níž probíhá anamnestický rozhovor. Ten se značně odlišuje od rozhovoru psychoterapeutického. Je proto nutné oba typy dialogů rozlišit.

2.2.1 Srovnání základních charakteristik anamnestického rozhovoru s psychoterapeutickým⁵.

	Anamnestický rozhovor	Psychoterapeutický rozhovor
Forma rozhovoru	více strukturovaný	méně strukturovaný
Metoda rozhovoru	lékař klade otázky	volná sdělení pacienta
Postavení lékaře	autoritativnější	méně autoritativní
Úloha lékaře	získání nových údajů	psychoterapeutický přístup
Cíl rozhovoru	diagnóza, návrh léčby	psychoterapeutický účinek

Odebrání pacientovy anamnézy nese výše zmiňované obecné rysy institucionálního dialogu, který probíhá u lůžka pacienta. Dialog vedou student a pacient (někdy může být u jednoho lůžka i více studentů, ti však mají za úkol rozhovor pouze sledovat). Student zůstává po celou dobu v roli lékaře a snaží se v interakci s pacientem zjistit a zaznamenat jeho podrobnou anamnézu. Její odebrání se řídí pevně danými pravidly uváděnými v odborných lékařských publikacích.

3. Postup při odebírání anamnézy

Pro studenty na Lékařské fakultě UK v Hradci Králové je v této souvislosti základní odbornou literaturou monografie Propedeutika vnitřního lékařství⁶. Tam je uveden závazný postup odebírání anamnézy s jednotlivými tematickými okruhy, které mají být studenty respektovány.

V našem příspěvku nechceme představit celou strukturu témat anamnestického rozhovoru, ale chtěli bychom se úžeji věnovat pouze základním anamnestickým otázkám, které v hodinách češtiny pro cizince nacvičujeme. Záměrně se tedy nevěnujeme např. zahájení dialogu, oddílu vyšetření, stanovení diagnózy, zakončení celého rozhovoru atd.

Nejprve si pro ilustraci představme základní okruhy, podle nichž se nacvičují otázky.

⁵ Beran, J.: Základy komunikace s nemocným. Praha : Karolinum, 1997, s. 50.

⁶ Chrobák, L. a kol.: Propedeutika vnitřního lékařství. Praha : Grada, 1997, s. 17 – 18.

3.1 Osobní údaje

Zjišťujeme osobní údaje pacienta: jméno, bydliště, věk (rodné číslo), rodinný stav, pojišťovnu a její kód, zaměstnání (u důchodců na dřívější zaměstnání), jméno obvodního lékaře a lékaře, který pacienta doporučil do nemocnice.

3.2 Datum a důvod přijetí do nemocnice

3.3 Rodinná anamnéza

Ptáme se na: rodiče (případně prarodiče), sourozence a děti – na jejich věk, pohlaví, dědičné nemoci a jejich příčinu smrti, pokud již nežijí.

Vždy se opakovaně dotazujeme na: diabetes, problémy s krevním tlakem, srdeční poruchy, výskyt mrtvice a nádorů (pokud je třeba, též na duševní a pohlavní nemoci).

3.4 Minulá anamnéza

Otázky směřujeme na dřívější onemocnění, a to v chronologickém sledu. Zjišťujeme onemocnění, operace a úrazy (zvl. zlomeniny). Je zapotřebí zjistit, kdy onemocnění probíhala, jak dlouho trvala a jak byla léčena. Neopomíjíme ani otázky na cesty do exotických zemí (zvláště v případě náchylnosti k infekčním nemocím a na očkování).

3.5 Pracovní a sociální anamnéza

Ptáme se na zaměstnání, míru stresu, rodinný život, stravování, pitný režim, spánek a odpočinek, sport a záliby.

3.6 Současné potíže

Je třeba zjistit, jaké má pacient zdravotní problémy, specifikovat jeho bolest (místo, charakter, začátek, trvání, vystřelování do jiných oblastí, přidružené symptomy, co bolest zlepšuje a zhoršuje). Dále je nutné se zeptat na užívání předepsaných i nepředepsaných léků, na poslední onemocnění, alergii, kouření a pití alkoholu. Patří sem i otázky na nedávné testy a vyšetření, případně na jejich výsledky (pokud je pacient zná).

3.7 Doplnující anamnéza podle systémů

Doplňující otázky se týkají jednotlivých tělních systémů. Pomocí těchto otázek mohou být odhaleny další velmi cenné informace, které vedou ke stanovení přesné diagnózy.

3.7.1 Celkové obtíže

Je nezbytné se zeptat na celkový stav zdraví, zaznamenat změny hmotnosti, teplotu, nadměrné pocení a časté infekce, které se u pacienta objevují.

3.7.2 Kůže

Zjišťujeme, zda pacient nepozoruje nějaké neobvyklé změny na kůži, např. změnu její barvy, častou tvorbu suchých a podrážděných míst, výskyt vyrážky nebo jiných neobvyklých útvarů na povrchu kůže.

3.7.3 Hlava

Ptáme se na bolesti a vážná zranění hlavy, časté závratě a ztráty vědomí.

3.7.4 Oči

Pokládáme otázky ohledně bolesti, zrakových obtíží, otoků a nošení brýlí (včetně zaznamenání data poslední kontroly).

3.7.5 Uši

Zjišťujeme, zda nemá pacient problémy se sluchem, zda netrpí bolestmi v oblasti uší a nemívá nadměrný ušní výtok.

3.7.6 Nos

Pacienta se ptáme na časté krvácení z nosu, záněty dutin a chronické rýmy.

3.7.7 Ústní dutina

Zajímáme se o problémy s chrupem (příp. s protézou), o opakované krvácení z dásní a pálení jazyka (včetně zaznamenání data posledního vyšetření u zubaře).

3.7.8 Hrdlo

Je důležité zjistit opakované záněty mandlí, infekce a problémy s hlasivkami.

3.7.9 Respirační trakt

Zeptáme se na kašel, vykašlávání a charakter hlenu. Je důležité také poznamenat výskyt a charakter dušnosti (např. zdali se dušnost objevuje, když je pacient v klidu, nebo při nějaké fyzické aktivitě a zda se dušnost objevuje v náhlých prudkých záchvatech. Nezapomeneme poznamenat počet polštářů, které si pacient dává pod hlavu, aby mohl lépe dýchat.

3.7.10 Kardiovaskulární soustava

Ptáme se na bolesti na hrudi. Zajímají nás hlavně pocity bušení srdce, otoky dolních končetin, potíže s chůzí a časté záněty žil.

3.7.11 Gastrointestinální trakt

Ptáme se, zda má pacient chuť k jídlu, obtíže při polykání a zda všechny potraviny dobře snáší. Zaznamenáme také výskyt žloutenky, bolestí břicha, nadýmání, nevolnosti a zvracení. Zeptáme se na charakter a barvu stolice.

3.7.12 Urogenitální trakt

Zapíšeme časté poruchy a bolesti při močení, pohlavní choroby a případně i problémy při pohlavním styku.

3.7.13 Gynekologická historie

Ptáme se na datum první a poslední menstruace, na začátek menopauzy, počet porodů, potratů a další závažné gynekologické problémy.

3.7.14 Pohybový systém

Položíme otázky týkající se svalové slabosti, svalových křečí a bolestí, otoků kloubů, ztuhlosti a zapíšeme všechny vážné úrazy páteře.

3.7.15 Nervový systém

Zajímáme se o případné ztráty vědomí, častý pocit závratí, poruchy spánku, úzkosti, nervozitu a deprese.

3.7.16 Lymfatický systém

Zeptáme se pacienta, zdali neměl opakovaně zduřené uzliny a zda se léčí na chudokrevnost.

3.7.17 Endokrinní systém

Zjistíme, jak pacient snáší střídání tepla a chladu, zdali netrpí pocity žízně a zda nemá problémy s nadměrným pocením.

4. Rozbor

Soubor výše uvedených okruhů jsme podrobili analýze, ve které jsme na základě dostupných učebnic češtiny pro zahraniční studenty medicíny⁷ vytvořili soubor 286 základních anamnestických otázek. Provedli jsme morfologický rozbor, kde jsme zkoumali procentuální výskyt pádů, a syntaktický rozbor, kde jsme si všímali procentuálního zastoupení jednotlivých typů otázek.

4.1 Morfologický rozbor

V odborné literatuře věnované češtině pro cizince se od 90. let 20. stol. neustále diskutuje problematika výkladu jmenné deklinace. Například M. Hrdlička⁸ poukazuje na to, že řazení pádů v učebnicích češtiny pro cizince – nominativ, akusativ, genitiv, dativ, lokál a instrumentál odráží tradiční posloupnost, která je obsažena ve všech gramatikách českého jazyka a kterou si osvojují čeští žáci na základních školách. Tento sled ale nemusí být nejvhodnější pro učebnice češtiny, které jsou určeny k výuce cizinců. M. Hrdlička navrhuje konfrontovat toto tradiční řazení s frekvencí výskytu. Zastává totiž názor, že například dativ je velmi málo frekventovaným pádem a bylo by dobré vykládat ho až jako poslední.

Článek M. Hrdličky byl pro nás natolik inspirativní, že jsme se rozhodli podrobit vybrané anamnestické otázky morfologické analýze, a to právě s ohledem na výskyt jednotlivých pádů. V analýze jsme záměrně pominuli vokativ, který se v dílčích anamnestických otázkách nevyskytuje⁹.

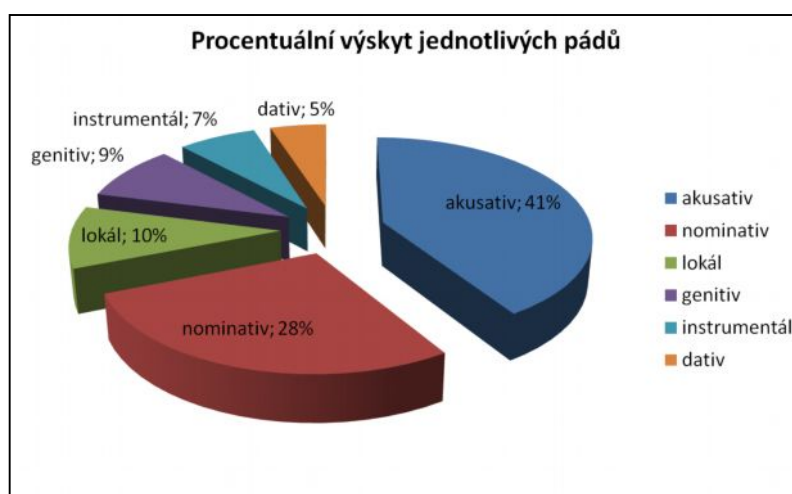
V grafu 4.1.1 jsou zachyceny zjištěné výsledky. Tabulka 4.1.2 obsahuje srovnání pořadí probíraných pádů v současné době v hodinách češtiny pro cizince a navržené pořadí podle výsledků průzkumu četnosti pádů.

⁷ Čermáková, I.: Talking medicine. Praha : Karolinum, 2008.; Hrubantová, L. – Weberová, B. – Hořká, M.: Jenom kostra. Praha : Karolinum, 1998.; Štanglová, M.: Komunikace lékař-pacient. Praha : Karolinum, 2002.

⁸ Hrdlička, M.: K řazení gramatického učiva v učebnicích češtiny pro cizince. ČJL, 60, 2009-10, s. 123-126.

⁹ Vokativ má svoji nezastupitelnou funkci při zahajování dialogu k navázání kontaktu a získání určité důvěry. Při kladení jednotlivých anamnestických otázek už však není nutné ho užívat.

4.1.1 Frekvence pádů ve vybraných otázkách.



4.1.2 Pořadí probíraných pádů ve výuce a pořadí pádů podle zjištěné frekvence.

Pořadí probíraných pádů na LF UK v Hradci Králové	Pořadí frekvence pádu ve vybraných otázkách
1. nominativ	1. akusativ 41%
2. akusativ	2. nominativ 28%
3. genitiv	3. lokál 10%
4. lokál	4. genitiv 9%
5. dativ	5. instrumentál 7%
6. instrumentál	6. dativ 5%

Analýzou frekvence pádů ve vybraných anamnestických otázkách jsme potvrdili názor M. Hrdličky, že v horizontálním způsobu výkladu pádů¹⁰ je výuka češtiny pro cizince zatížena tradičním přístupem sledu pádů, který je ale v rozporu s frekvencí jejich výskytu. Učebnice, které se běžně používají na lékařských fakultách, se tematicky nezaměřují na lékařská témata, a proto chceme-li studenty cíleně vést k odebrání anamnézy, neměli bychom automaticky přebírat výklad gramatiky a pouze ho modifikovat na lékařský kontext.

Zároveň si uvědomujeme, že náš zkoumaný vzorek základních otázek byl poměrně malý. Vzorek byl navíc omezen pouze na otázky. Kdybychom do našeho

¹⁰ Pády se vykládají a procvičují postupně. Opakem je vertikální způsob výkladu, kdy se všechny pády vyloží najednou. Tento postup je vhodný pro studenty, kteří ovládají jeden nebo více slovanských jazyků.

vzorku zařadili například i instrukce při vyšetření, byl by výskyt dativu vyšší, např. ve výpovědích typu: *Předepíšu vám Dejte mi* atd. Je nutné též vzít v úvahu, že výskyt pádů souvisí také se slovním druhem, např. zmíněný dativ bude mít vyšší frekvenci u osobních zájmen (vám, mi atd.).

4.2 Syntaktický rozbor

V úvodu jsme se zmínili, že lékař určuje výběrem typů otázek délku a podrobnosti pacientovy odpovědi. V syntaktickém rozboru jsme se proto zaměřili na zkoumání druhů otázek a jejich frekvenci.

4.2.1 Otázky z hlediska lingvistického

Základní dělení otázek podle typu odpovědí člení odborná literatura¹¹ na zjišťovací otázky (ZO) a doplňovací (DO).

V odpovědích na ZO potvrzujeme nebo popíráme platnost obsahu, nejčastěji výrazy ANO/NE (dále např. *nevím, nevzpomínám si, asi jo, možná, že jo* atd.). Specifickými druhy zjišťovacích otázek jsou otázky presumptivní (tag-questions) a deliberativní. Tzv. nepravé zjišťovací otázky jsou otázkami pouze z hlediska formy, nikoli však funkcí. Sem se tradičně řadí řečnické a podivové otázky.

Užije-li mluvčí DO, chce od adresáta získat nějakou informaci. Okruh možných odpovědí je předem určen tázacím slovem typu: kdo, co, kde, který, kam, proč, atd. Specifické druhy DO se uvádějí deliberativní a nepravé doplňovací otázky – řečnické a podivové.

4.2.2 Otázky z hlediska lékařského

Odborná lékařská literatura¹² uplatňuje v základním dělení otázek hlediska psychologická, a proto otázky člení na uzavřené, vymežující a otevřené a ty ještě člení do několika podskupin. Otázky uzavřené dále rozlišuje na tzv. otázky zjišťovací, alternativní a výčtové¹³. Podtypy vymežujících otázek jsou otázky numerické, lokalizační, temporální atd.

¹¹ Srov. Čechová, M.: *Čeština – řeč a jazyk*. ISV. Praha 2000.; Grepl, M. – Karlík, P.: *Skladba češtiny*. Votobia, 1998.; *Mluvnice češtiny 3*. Academia : Praha 1987.; *Příruční mluvnice češtiny*. NLN, 1995.

¹² Beran, J.: *Základy komunikace s nemocným*. Praha : Karolinum, 1997.

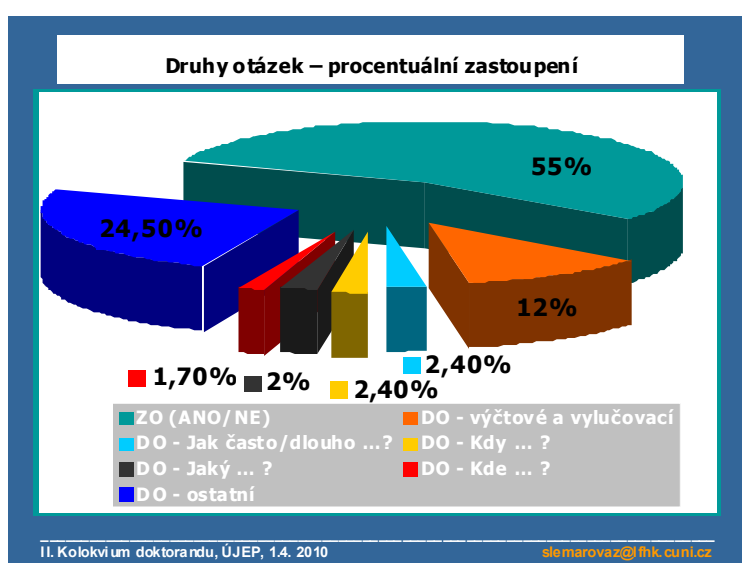
¹³ Srov. referát Hušková, K.: *Přístupy lékaře k pacientovi a jejich odraz ve výuce Čj*. Předneseno v rámci Celostátního semináře k výuce českého jazyka pro cizince na lékařských fakultách, 3. LF UK Praha, 2008. Dosud nepublikováno.

Pro naše účely budeme v tomto příspěvku užívat tradičních lingvistických termínů.

4.2.3 Poměr zjišťovacích a doplňovacích otázek¹⁴

Odběr anamnézy probíhá ve velmi omezeném čase (asi 30 minut). Poměr ZO a DO, které lékař volí, je poměrně vyrovnaný (55:45%). U doplňovacích otázkách (45%) lékař většinou vymezuje poměrně jednoznačný okruh potenciálních odpovědí tím, že nabídne pacientovi obvykle dvě, popř. více možností, eventuálně úžeji vymezí pacientovi odpověď užitím tázacích slov *jak často, jak dlouho, kdy, jaký, kde, kdo, co*, atd. Viz graf 4.2.3.1

4.2.3.1 Druhy otázek a jejich procentuální zastoupení.



Základní anamnestické otázky	Procentuální zastoupení
Zjišťovací otázky	55 %
Doplňovací otázky	45 %

¹⁴ Srov. výsledky výzkumu K. Huškové, která zjistila, že otázky uzavřené zastupují téměř 70 %, z nichž nejvýraznější část tvoří otázky zjišťovací (55 %). Čtvrtinu z celkového počtu tvoří otázky vymezovací. Otázky otevřené se vyskytují pouze v 5 %. K. Hušková navazovala na rozdělení otázek podle Berana.

<i>Doplňovací otázky</i>	<i>Procentuální zastoupení</i>
Otázky výčtové a vylučovací	12 %
Jak často/dlouho ...?	2,4%
Kdy ... ?	2,4 %
Jaký ... ?	2 %
Kde ... ?	1,7 %
celkem	20,5%
ostatní (např. Kdo?, Co?, Který? atd.)	24,5 %
Doplňovací otázky celkem	45 %

Analýzou typů otázek jsme doložili, že lékař utváří a reguluje délku a podrobnosti pacientových odpovědí. Tím jsme zároveň potvrdili teoretický úsudek o pacientově pasivní roli v dialogu.

5. Závěr

Příspěvkem jsme ukázali, jak je žádoucí a nápomocné mezioborové propojování poznatků (v našem případě lingvistických s lékařskými) a jejich východiska pro konkrétní aplikaci v praxi.

Resume

In the opening section the author briefly describes the content of the subject Czech for foreigners at medical faculties. Listing general characteristics of the doctor-patient dialogue she puts greater stress on more details of the so-called 'institutional dialogue' with its asymmetrical features. She also differentiates between anamnestic and psychotherapeutical dialogues. Using medical references the author describes the structure and the chronological order of anamnestic-based dialogues with their most important patient-orientated questions. On the basis of the theoretical beginning the author firstly deals with morphological analysis of the questions. She depicts the percentage of Czech cases in the questions (except vocative, which is omitted on purpose). Secondly, the frequency of question types is evaluated from the syntactic point of view. Finally the author demonstrates helpful and necessary theoretical and practical interconnections in the university subject Czech for foreigners.

Resumé

Autorka v úvodu stručně vystihuje obsah disciplíny češtiny pro cizince na lékařských fakultách. Dále uvádí vybrané obecné charakteristiky rozhovoru lékaře s pacientem a soustřeďuje se na detailnější rozpracování asymetrických rysů institucionálního dialogu. Upozorňuje též na srovnání anamnestického a psychotherapeutického rozhovoru. Podle odborné lékařské literatury autorka popisuje strukturu a postup odebírání anamnézy, ve kterém zdůrazňuje, na co je nutné se ptát. V části, která je věnována rozboru otázek z hlediska morfologického, dospívá autorka k procentuálnímu výskytu českých pádů v anamnestických otázkách (s výjimkou vokativu, který účelově opomíjí). U syntaktického rozboru si všímá frekvence typů otázek. Autorka by chtěla příspěvkem poukázat na nápomocné mezioborové propojování teoretických poznatků a konkrétní praxe výuky češtiny pro cizince.

Literatura

- Beran, J.: *Základy komunikace s nemocným*. Praha : Karolinum, 1997.
- Bozděchová, I.: *Současná terminologie*. Praha : Karolinum, 2009.
- Čechová, M.: *Čeština – řeč a jazyk*. ISV. Praha 2000.
- Čermáková, I.: *Talking medicine*. Praha : Karolinum, 2008.
- Grepl, M. – Karlík, P.: *Skladba češtiny*. Votobia, 1998.
- Hádková, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem 2008.
- Hirschová, M.: *Pragmatika češtiny*. Jota : Olomouc, 2006, s. 204.
- Hoffmanová, J.: *Stylistika a ...* Trizonia, Praha 1997.
- Honzák, R.: *Komunikační pasti v medicíně*. Praha : Galén, 1997.
- Hrubantová, L. – Weberová, B. – Hořká, M.: *Jenom kostra*. Praha : Karolinum, 1998.
- Chrobák, L. a kol.: *Propedeutika vnitřního lékařství*. Praha : Grada, 1997.
- Markova, I. – Müllerová, O. – Hoffmanová, J.: *Od teorie dialogu k institucionální komunikaci*. SaS, 60, 1999, s. 195-213.
- Mluvnice češtiny 3. Academia : Praha 1987.
- Nebeská, I.: O některých činitelích dorozumívacího procesu. NŘ, 74, 1991, s. 145 – 147.
- Příruční mluvnice češtiny. NLN, 1995.
- Štanglová, M.: *Komunikace lékař-pacient*. Praha : Karolinum, 2002.
- Tate, P.: *Komunikace pro lékaře*. Praha : Grada, 2005.
- Tondl, L.: *Kultura dialogu a formy monologu*. SaS, 56, 1995, s. 161-173.
- Washer, P.: *Clinical Communication Skills*. Oxford, 2009.