čeština doma a ve světě

ročník III.

ČESKÝ JAZYK

NADACE
PRO
LINGUA
BOHEMICA

PŘI KATEDŘE
ČESKÉHO JAZYKA
FILOZOFICKÉ FAKULTY
UNIVERZITY KARLOVY

Vydává čtyřikrát ročně
Filozofická fakulta UK v Praze, centrum pro DeskTop publishing
(grafické zpracování Drahomíra Marešová),
v nákladu 400 výtisků.

Redakční rada:
Jaroslav Bartošek, Naďa Bayerová, František Fröhlich, Milan Jelínek,
Zdena Palková, Vladimír Smetáček, Alexandr Stich, Dušan Šlosar,
Ivan Vyskočil, Jiří Žáček

Redigují členové katedry českého jazyka FF UK:
Ivana Bozděchová, Ondřej Hausenblas, Tomáš Hoskovec, Eva Hošnová,
Karel Kučera, Alena Macurová, Jiří Rejzek (redaktor čísla),
Ivana Christová a Barbora Karlíková (technické pracovnice),
Josef Šimandl (výkonný redaktor a typograf),
Oldřich Uličný (vedoucí redaktor)

Adresa redakce:
Katedra českého jazyka FF UK, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1;
tel. 248 111 26, linka 210

Text zpracován převážně v editoru WordPerfect.

Ilustrace: Jana Randáková

ISSN 1210-9339

Cena jednoho výtisku: tuzemská 23 Kč; zahraniční 6,90 $ - 11,90 DEM

Objednávky z ČR i ze zahraničí vyřizuje
ediční oddělení FF UK, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1
tel. 248 111 26, linka 298

Objednávku lze zaslat také faxem na zahraniční oddělení FF UK (248 121 66)
nebo pomocí E-mailu (ivana.bozdechova@ff.cuni.cz)

Podávání novinových zásilek
povolila Česká pošta, s. p., odštěpný závod Praha,
čj. nov 5423/95 ze dne 26. 9. 1995

Téma čísla:

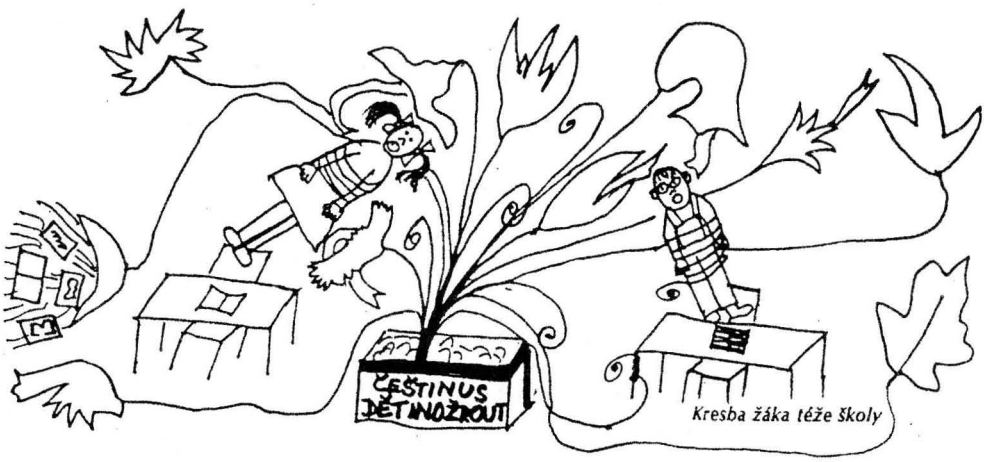
Výuka češtiny v dnešní škole

Očima žáků:

Co pro mě znamená...

Toto číslo zpestřují odpovědi z ankety provedené na pražské sídlištní škole letos v květnu. Námět *Co pro mě znamená čeština jako mateřský jazyk* byl zadán v jedné třídě páté s rozšířeným vyučováním jazyků a v jedné sedmé, neprofilované. Žákovská vyjádření přetiskujeme v autentickém znění.

Čeština pro mně nic moc neznamená. Připadá mi úplně normální. Taky se mi nelíbí že máme tvrdý y a měkký i. Nojo ale je to náš mateřský jazyk takže bych se ho měl dobře naučit. Víc se mi líbí Germánské jazyky. Ale že mě ho matka naučila to mi nevadí. Zase jsem rád že jsem Čech, protože všichni Češi mají smysl pro humor (...)



Kresba žáka téže školy

Čeština je náš mateřský jazyk měly by jsme se ho naučit lepe než nějaký jiný jazyk protože česky mluví skoro všichni lidi v naší republice což je asi 10 milyónu lidí tak když někam přijedem aby jsme se uměly alespoň vyjadřovat cizý jazyky se učíme, jen proto, protože kdyby jsme měly zaměstnání např u počítačů u překládačů a kdyby jsme neuměly ani slovo anglicky nebo německy jsme ve světě ztraceni, ale pořád zůstává čeština náš mateřský jazyk když byly němci v Praze tak se na veřejnosti muselo mluvit německy, ale pořád v nás zůstávala naděje že se nakonec začne za se mluvit naším mateřským jazykem a nakonec se to díky ruské armádě zase podařilo. Na češtinu máme pani učitelku Korečkovou píšeme samé diktáty a to se mi líbí, protože se naučíme víc a líp.

Konzultace:

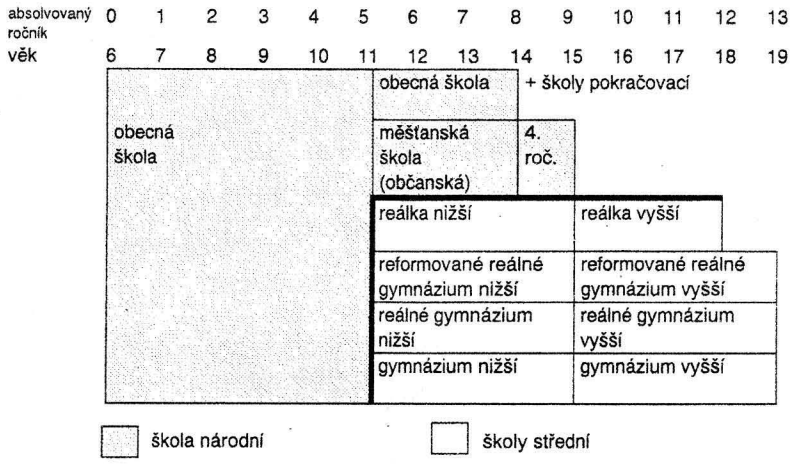
Typy škol včera a dnes

Měšťanky, reálky, esvévéešky, jedenáctiletky a co kdo ještě pamatuje, dnes školy národní, občanské, obecné *(obec : občan = ?; občan : národ = ?)* vedle přežívajících škol základních v různé délce, gymnázia kdovíkolikavšechnoletá... Můžeme se důvodně obávat, že čtenář, který není přímo školským odborníkem, se bude v tomto čísle těžko orientovat.

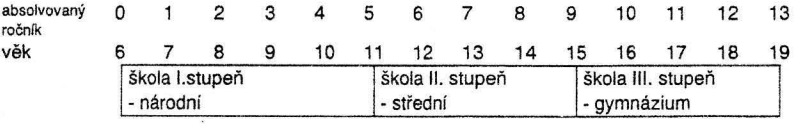
Pomineme školství učňovské, odborné, speciální (školy dívčí, školství pomocné a zvláštní) i školy vysoké; zjednejme si jasno aspoň stran základních a středních škol všeobecně vzdělávacích, jaké mohou pamatovat lidé žijící dnes. O pomoc jsme poprosili doc. dr. Karla Šebestu (KČJ FF UK).

Začneme zhruba v 60. letech minulého století, kdy se v Rakousku(-Uhersku) ustálila struktura národního školství. České školství se vyvíjelo takto:

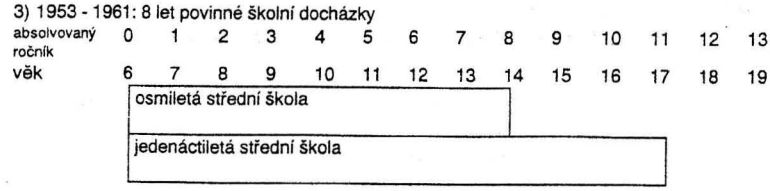
1) před r. 1948: 8 let povinné školní docházky od r. 1869 (v letech 1774 -1869 6 let)



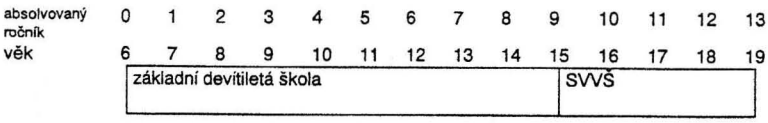
2) 1948 - 1953: 9 let povinné školní docházky



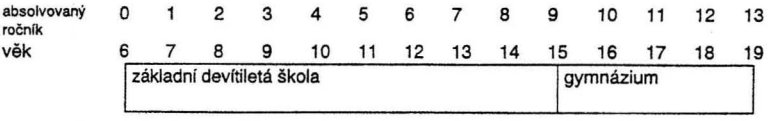
3) 1953 - 1961: 8 let povinné školní docházky



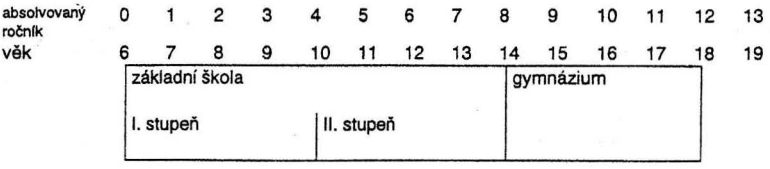
4) 1961 - 1969: 9 let povinné školní docházky



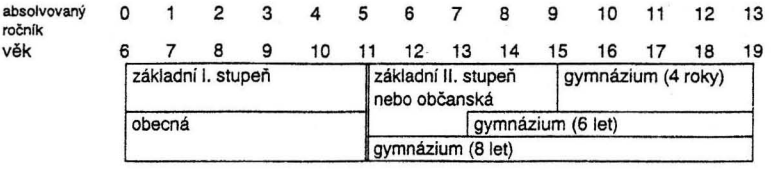
5) 1969 - 1976: 9 let povinné školní docházky



6) od r. 1976 do období současných změn: 10 let povinné školní docházky



7) stav v době vydání tohoto čísla: 10 let povinné školní docházky



Snažil jsem se o přehledná, a tedy nutně zjednodušující schémata; stranou zůstaly zejména varianty názvů, drobné úpravy v délce a návaznosti.

-jš, kš-

Škola obecná:

Učebnice češtiny pro obecnou školu

Při schůzkách učitelů Obecné školy (dále OcŠ) věnovaných výuce češtiny podle nových osnov se pravidelně vrací jedno důležité téma: učebnice. Ukazuje se potřeba vybrat vhodné učební materiály, jež by bylo možno v OcŠ prozatímně užívat do doby, než budou vydány učebnice nové, připravené v souladu s osnovami OcŠ.

Pro komunikační výchovu v pojetí OcŠ neexistují bohužel zatím žádné odpovídající učební texty. Nouzově lze využít materiálů dvojího druhu. Především pasáží určených pro výuku slohu v existujících učebnicích (komunikační a slohová výuka se ovšem plně nekryjí). V úvahu přicházejí např. učebnice ČJ vydané nakladatelstvím Jinan. Problém je však v tom, že tyto učebnice obsahují slohové pasáže hlavně v knihách pro vyšší ročníky (5. roč., v malé míře pro 4. roč.), zatímco v učebnicích pro 2. a 3. roč. je zastoupení slohových témat zanedbatelné. Jako doplnění může učitel zčásti využít sbírku *Slohová cvičení pro 2.-4. roč.* ZŠ J. Hubáčka (SPN 1992), anebo *Český jazyk v sešitech. Sloh* (Fortuna 1992).

Druhým možným pramenem, pro učitele, nikoli pro žáky, mohou být sbírky interakčních, komunikačních her (uvádíme např. *Hry pro život* S. Hermochové, vyd. ve dvou svazcích nakladatelstvím Portál v Praze, inspirativní jsou i další publikace tohoto nakladatelství), ev. učebnice a příručky dramatické výchovy. Na učiteli ovšem závisí, aby byly v komunikační výchově rovnoměrně zastoupeny všechny její složky (v uváděných učebnicích převažuje zpravidla zaměření na dovednosti produktivní).

Pro vyšší ročníky OcŠ hodnotíme jako vcelku dobře zpracované učebnice nakladatelství Jinan. Látka v nich je ovšem rozložena jinak než v osnovách druhé možnosti OcŠ. Část látky o skladbě je nutno přesunout ze současného šestého do pátého ročníku OcŠ (v souvislosti s plánovanou devítiletou školní docházkou). Varujeme však před pojetím skladby v učebnici pro šestý ročník nakl. Jinan. Je prezentována zčásti valenčně, nedávává dost dobré poučení o stavbě věty a je v rozporu se záměry osnov „druhé možnosti" OcŠ[1]. Zde by bylo možno pro výklad s úspěchem použít spíše starých učebnic. Cvičení z ČJ 6 — Jinan lze však jako materiálu používat bez omezení.

Zásadním řešením bude až série nových učebnic pro OcŠ (a pro občanskou školu), které se v současné době připravují a v příštích letech se budou postupně objevovat na trhu. Upozorňujeme na ně ze dvou důvodů. Jednak proto, že při výběru (a nákupu) učebnic je nutné brát v úvahu, že se v příštích letech objeví materiály nové, které budou osnovám druhé možnosti výuky češtiny na OcŠ plně odpovídat, a počítat tedy s relativně brzkou obměnou učebnic. Za druhé proto, že chceme učitele a učitelky OcŠ vyzvat k spolupráci na jejich tvorbě. Prosíme Vás, kdo máte chuť, dobré nápady, osvědčené typy cvičení nebo hotové texty k jazykové výchově, abyste s námi navázali kontakt na adrese: prof. O. Uličný, katedra českého jazyka FF UK, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, tel. 248 111 26, 26 59 255, ke komunikační výchově na téže adrese u doc. PhDr. Karla Šebesty, CSc.

Karel Šebesta — Oldřich Uličný

---

[1] **publikace *Čeština v obecné škole. Druhá možnost.* Praha, MŠMT ČR v nakl. Portál 1994. Zpracoval kolektiv při katedře českého jazyka FF UK Praha pod vedením prof. O. Uličného; srov. ČDS 1/94, 20n.**

Občanská škola Obča

Obecná a občanská škola jsou projekty, jichž se účastní i řada redaktorů a přispěvatelů tohoto časopisu. Koncepční pojetí osnov obecné školy bylo zpracováno v dvojí verzi, druhá se od první liší větším důrazem na mluvnické učivo. Některé ohlasy už máme, čekáme i na Vaše názory.

Cílový standard a kmenové učivo na obecné škole
(1.—5. ročník základní školy)
— ČESKÝ JAZYK

1. Obecné vzdělávací cíle předmětu

Prostřednictvím jazykové, komunikační a literární výchovy výrazně přispívat k socializaci dítěte a k všestrannému rozvoji jeho osobnosti.

Vytvářet pozitivní postoje žáků k českému národnímu jazyku, zvl. k jazyku spisovnému, a tím spolupůsobit při budování vědomí jejich příslušnosti k občanskému a národnímu společenství.

Předat, upevnit a procvičit vědomosti, dovednosti a návyky obsažené v kmenovém učivu tak, aby žáci byli pozitivně stimulováni k dalšímu vnímání a prožívání literatury i jazyka.

2. Specifické vzdělávací cíle předmětu

2.1. Technika počátečního čtení a psaní

Navodit a pěstovat plynulé, správné a uvědomělé hlasité čtení přiměřeně náročných textů. Zvládnout čtení tiché. Dbát o přiměřenou úroveň kultury mluvené řeči spontánní i při přednesu poezie a dramatického textu.

Náležitě zvládnout čitelnost, plynulost a estetickou stránku grafického zápisu textu, jakož i stránku pravopisnou, na přiměřené úrovni.

2.2. Komunikační výchova

Navazovat a rozvíjet schopnosti, dovednosti a návyky žáků vyjadřovat v mluvené podobě dialogické i monologické myšlenkové obsahy, emoce, volní oblast, hodnocení apod. z okruhu každodenní osobní zkušenosti, četby apod., a to s ohledem na výběr přiměřených jazykových prostředků a na jejich kultivovanost.

Pěstovat schopnosti počáteční písemné komunikace s vazbou na přirozené situace žákova osobního i společenského života.

2.3. Literární výchova

Uvádět žáky do chápání literárního textu i jako specifického druhu umění. Podporovat rozlišování morálních hodnot na základě uměleckého obrazu světa. Prostřednictvím kreativních aktivit (recitace, dramatizace) vytvářet předpoklady náležitého chápání role slovesného a dramatického umění v životě člověka.

2.4. Jazyková výchova

Postupně vytvářet povědomí o přiměřenosti jazykových prostředků vzhledem k situaci projevu a povědomí noremnosti v oblasti tvarosloví, výslovnosti, grafické stránky jazyka a elementární syntaxe.

Postupně vytvářet povědomí o jazykovém systému, zvl. jako předpokladu pro výuku cizích jazyků.

3. Kmenové učivo

3.1. Technika počátečního čtení a psaní

Počáteční čtení, výcvik techniky čtení, hlasité čtení, základy výrazného čtení a výrazného přednesu. Správná, spisovná a kultivovaná výslovnost. Tiché čtení, mluvená reprodukce textu. Správná intonace, slovní a větný přízvuk, přiměřené tempo čtení. —

Počáteční psaní, normalizované písmo, opisování, přepis tiskacího písma písmem psacím, malá a velká písmena, správné tvary písmen, úplnost slov, plynulost a hbitost písma.

3.2. Komunikační výchova

Dovednosti: mluvení, naslouchání, čtení, psaní.

***Umění mluvit** v běžných situacích. Rozdíly v jazykovém chování vzhledem k hierarchickým vztahům mluvčí – adresát. Komunikace na poště, v obchodě, u lékaře apod. Komunikační mluvní návyky: pozdravy, oslovení, prosba, poděkování, zdvořilé odmítnutí apod. Reprodukce textů doslovná (recitace) a parafrázovaná. Spontánní vypravování. Popis. Telefonický rozhovor, dovednost práce se záznamníkem. Práce s magnetofonem, nahrávání cizích i vlastních projevů a jejich analýza. Hlášení do školního rozhlasu. Kultivace mluvených projevů a postupné převádění žáka na spisovný projev v souladu s typem komunikační situace. Výcvik spisovné výslovnosti. Správné frázování projevu, technika dýchání. Efektivnost mluveného projevu.*

***Umění naslouchat:** naslouchání praktické, věcné, kritické, zážitkové.*

Vnímání a reagování při praktickém rozhovoru (názory, postoje, pokyny, žádosti, prosby, dotazy, pochybnosti apod.). Analýza nejasností nebo neúplností a reakce na ně. Zapamatování a reprodukce sdělení, vzkazů apod., popř. jejich zaznamenávání a předání. Soustředěné a aktivní naslouchání věcné komunikaci, porozumění obsahu mluveného projevu (např. učitelův monolog, prezidentův projev v televizi apod.), schopnost zapamatování hlavních myšlenek a jejich reprodukce. Umění kladení otázek a pořizování poznámek.

Kritické naslouchání předpokládá schopnost odlišovat fakta od mínění a názorů, ověřovat sdělovaná fakta, odhalovat manipulační komunikaci. Zážitkové naslouchání patří do literární výchovy.

***Umění číst:** čtení praktické s porozuměním (přiměřené administrativní písemnosti, nápisy apod., písemné zadání úkolu, písemný vzkaz a pokyn); čtení věcné (základy informační výchovy: abecední řazení, obsah, rejstříky, odborná dětská literatura, využívání knihoven); čtení kritické (srov. kritické naslouchání); čtení zážitkové patří do literární výchovy.*

***Umění psát** (jako komunikační dovednost):*

Psaní jednoduchých variant zprávy, oznámení, textu neformálního inzerátu a odpovědi na něj; přátelský dopis, pozdrav, popis, návod, vyprávění vlastního zážitku apod. Pokusy o vlastní písemné poznámky z četby, zpracování různých přehledů pro různé účely, např. pro vlastní mluvený projev apod.

Normy psaných projevů, funkčnost, kultivovanost. Přehlednost textu, členění do odstavců, návaznost větných celků, pravopisná úroveň. Vhodnost, výstižnost stylu (zpočátku nadřazena formální správnosti). Rozdíly mezi projevem psaným a mluveným. Spisovnost a nespisovnost psaného projevu, základní rozdíly funkčně stylové. Užívání kodifikačních příruček.

3.3. Literární výchova

Čtenářské dovednosti a návyky. Zážitkové naslouchání, rozhovory o slyšeném a čteném, memorování uměleckých textů a jejich přednes, reprodukce. Dramatizace uměleckých textů. Čtení dětských časopisů, význam ilustrace, správný vztah k sledování televizních pořadů. Souvislé vyprávění uměleckého typu, čtenářský deník. Společné i individuální čtení hlasité; tiché čtení. Práce s knihou, literární besedy.

Žánry: pohádka, pověst, povídka, divadelní hra, film.

Pojmy: próza, poezie, rytmus básně, rým, básník, herec, režisér apod.

4. Jazyková výchova

Poznatky o jazyce a základy jazykové analýzy.

***Pravopis:** Základní jevy pravopisu fonologického a morfologického v návaznosti na probírané učivo; pravopisné jevy historického a syntaktického charakteru.*

***Nauka o slovní zásobě a tvoření slov:** Význam slova, spisovnost a nespisovnost slovní zásoby a frazeologie. Slovo mluvené a psané. Slohová neutrálnost a příznakovost. Vztahy v slovní zásobě: synonymie, homonymie, antonymie. Znalost frekventovaných zkratek. Základy morfémové a slovotvorné analýzy, slova domácí a přejatá. Základy morfonologie.*

Tvarosloví: *Rozpoznávání a klasifikace slovních druhů s výjimkou částic. Ohýbání slovních druhů: u jmen rod, číslo, pád, u sloves osoba, číslo, čas; infinitiv. Spisovnost a nespisovnost v tvarosloví. Morfologický pravopis.*

Skladba: *Věta a slovo. Otázkovací test k determinačním vztahům. Druhy vět podle postoje mluvčího. Pořádek slov, skladební dvojice. Podmět a přísudek (slovesný, sponově jmenný). Řeč přímá a nepřímá. Funkce předložek a spojovacích výrazů. Věta řídící a závislá, hlavní a vedlejší.*

Podrobné vymezení kmenového (standardního) učiva viz v publikaci uvedené v pozn. 1, zde na s. 150.

Oldřich Uličný — Jan Horák

Očima učitele:

První zkušenosti s občanskou školou

Českému jazyku jako jazyku mateřskému je v návrhu učebních osnov občanské školy věnován proměnlivý počet vyučovacích hodin, možný týdenní rozsah je 3-7 hodin. Tři vyučovací hodiny češtiny týdně v rámci základního vzdělání je opravdu málo. Podle mého názoru by mělo být stanoveno 5 vyučovacích hodin v týdnu jako minimální dotace.

Výuka českého jazyka se sestává ze tří rovnocenných složek, které se vzájemně prolínají (jazyková výchova, komunikační výchova, literární výchova). Při pěti vyučovacích hodinách týdně je vnitřní dělení předmětu jasné (2-1-2) a navrhované osnovy jsou splnitelné. Obtížnější je dělení do čtyř hodin týdně mezi uvedené tři složky, což je praxe na naší škole.

Nabízejí se tyto varianty:
a) 2 - 1 - 1: upřednostňuje jazykovou výchovu
b) 1,5 - 1 - 1,5: poměr hodin jazykové a literární výchovy je vyvážený
c) 1 - 1 - 2: větší pozornost literární výchově (nejméně vhodná)

I když jsem v tomto školním roce učil podle varianty a), dal bych v příštích letech přednost variantě b) jako nejvhodnější, zůstanou-li čtyři vyučovací hodiny týdně.

Při stanovení obsahu učiva je nutno pamatovat na skutečnost — a to platí pro všechny školy a předměty —, že školní rok sice trvá podle třídní knihy 44 týdnů, ale po odpočítání různých prázdnin (vánoční, pololetní, jarní, velikonoční) se jedná o pouhých 40 týdnů. Připočteme-li k tomu navíc nejrůznější svátky, lyžařský výcvik, školní výlet, exkurze, můžeme odečíst nejméně další dva týdny. Proto objem učiva stanovený podle osnov by neměl přesáhnout rozvržení na 30-35 týdnů. Zbývající čas by měl být vyplněn učivem dle výběru vyučujícího (shrnutí, upevnění a opakování apod.).

Na žáky bychom měli mít přitom nároky po stránce kvality, nikoliv kvantity, tj. dbát na trvanlivost vědomostí, schopnost je uplatnit. Soudím-li podle osnov občanské školy, autoři vyžadují od žáků stále větší množství poznatků, avšak za poloviční čas. Tendence k tomuto jevu jsou patrné i v českém jazyce, především v literární výchově.

K češtině v 1. ročníku občanské školy (6. postupný ročník):

1. **Jazyková výchova** — Zatím jsem učil 2 hodiny týdně, doporučuji (budou-li jen 4 hodiny češtiny týdně) 1,5 hodiny týdně.

Rozvržení učiva: Poučení o češtině (jazyk mateřský, spisovný, nespisovný, skupiny jazyků, slovanské jazyky..)
Zvuková a grafická stránka češtiny (hlásky, souhlásky, samohlásky, spisovná výslovnost, recitace...)
Pravidla českého pravopisu (jejich užívání)
Nauka o slovní zásobě (stavba slova, slova příbuzná, morfém...)
Tvarosloví (podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky)
Skladba (skladebná dvojice, větné členy základní a rozvíjející — kromě doplňku, grafické znázornění věty...)

Jako učebnice jsem využíval Český jazyk pro 5. a 6. ročník základní školy, pro skladbu Cvičení ze skladby od Přemysla Hausera [2].

2. **Komunikační výchova** — vyučována 1 hodinu týdně. Hodinu zahajovali zpravidla dva předem určení žáci mluvním cvičením. V průběhu roku psali žáci tři slohové práce (reprodukce vypravování, dopis kamarádovi, popis pracovního postupu). Jako „velké téma" jsem dále s žáky zpracovával *Den Země*. Žáci se rozdělili asi do sedmi skupin a pokoušeli se odpovědět na otázky typu co je to příroda, co rozumíme ekologií, jak bychom měli nakládat s odpady, jaké jsou hlavní problémy ochrany přírody, jak člověk škodí přírodě, jaké změny se staly na jižní Moravě (Novomlýnské nádrže) apod. Po úvodní besedě jsme si stanovili hlavní náměty, dále se snažili získat co nejvíce informací prostudováním odborných knih, novinových a časopiseckých článků, encyklopedií; další fází bylo vytyčení hlavních myšlenek, psaní konceptu a nakonec psaní čistopisu. Vyučující práce ohodnotil a následovalo „veřejné čtení" a závěrečná beseda k tématu.

3. **Literární výchova** — v minulém školním roce se jí věnovala pouze hodina týdně, což bylo velmi málo, protože žáci by si měli osvojit velké množství pojmů; nezbyl pak čas např. k nácviku recitace. Jako vhodné prozatímní učebnice se mi jeví texty k literární výchově pro 5.-9. ročník ZŠ (Hrabáková a kol., Pohádky, báje, mýty...; Poezie)

Rozvržení učiva: Úvod — Co je literatura. Co žáci čtou, jak čtou (diagnostika). Jak si vést čtenářský (kulturní) deník. Jak dělat referáty o knihách (v průběhu celého školního roku). Báje, mýty — o vzniku světa a zrození lidí. Bible — Starý zákon (Mojžíš), Nový zákon (Ježíš). Legendy o sv. Ludmile a sv. Václavovi. Folklór — lidové zvyky o Vánocích. Rozhlasová hra a televizní seriál, inscenace. Pohádky a pověsti (národní i místní). Balada (lidová i umělá). Píseň (lidová a různé inspirace lidovou písní: písničkáři).

Souhrnně se jedná o osnovy, které jsou určeny spíše pro žáky výborné, studijní typy, málo ohledu se bere na žáky slabší, především ty, u nichž byla zjištěna vývojová porucha (dyslexie, dysgrafie ...).

Jiří Janeček

---

[2] **Při rozhovoru s tímto brněnským bohemistou vyšlo najevo, že jeho jméno nepochází od německého *Haus* 'dům'; jeho předkové jsou v matrikách zapsáni také jako *Houser, Húser*. K výslovnostním variantám [hauzr] / [hauser] je nositel příjmení tolerantní.** -jš-

Soutěž KDE KONČÍ EVROPA

Této celostátní soutěže se naše škola v Karviné účastní již druhým rokem. Čtyřměsíční práce, při níž se žáci zamýšleli nad historií vlastní rodiny a nejbližšího okolí, zpestřila na občanské škole hodiny v mnoha předmětech: komunikační výchovu, občanskou výchovu, dějepisná a zeměpisná praktika OŠ. Z celé řady úkolů jsem vybrala jen ty, které jsem považovala za vhodné pro žáky 6. třídy a za motivující k práci s jazykem.

ŠTRACHÁNÍ. Žáci dostali za úkol přinést si z domova co nejstarší předmět (hrneček, nůžky, knihy, hodinky, fotografie ap.). Zjišťovali, jakým způsobem se do jejich domácnosti dostal a z kterého roku asi pochází. V určený den jsme ve třídě uspořádali výstavku. Žáci vypravovali ostatním příběh, který byl s jejich doneseným předmětem spojen. Celá hodina měla takový úspěch, že se na výstavku přišli podívat i spolužáci z ostatních tříd.

KORESPONDENCE. Ke splnění tohoto úkolu se nám podařilo sehnat 33 pohlednic ze začátku našeho století. V hodině komunikační výchovy jsme věnovali pozornost psaní adres, obsahu textu a všímali jsme si i obrázků na vrchní straně. To vše jsme srovnávali se současnou pohlednicí. — Protože celá hodina probíhala v literární učebně naší školy, kde je umístěna i školní knihovna, zjišťovali na závěr „v chytrých knížkách", co významného se událo kolem r. 1900 u nás i ve světě.

INTERVIEW. Žáci měli během určené doby zpracovat interview s co nejstarší osobou. Samozřejmě rozhovor nejprve nacvičovali mezi sebou a dvojice žáků prováděly také intereview ve fiktivním rozhlasovém nebo televizním studiu, nebo i formou telefonování.

Po tomto nácviku jsme si společně připravili otázky:
— v kterém městě (vesnici) se dotázaný narodil(a) a zda vzpomíná na své rodiště rád;
— čím byli rodiče
— kolik měl(a) sourozenců, zda některý vynikal v nějakém oboru;
— jaké bylo jeho (její) povolání;
— zda si vzpomíná na nějaký veselý či smutný zážitek z dětství;
— nejhezčí životní zážitek;
— co by nám pěkného ještě mohl(a) na závěr říci [3].

Odpovědi si měli žáci pečlivě zaznamenat a nebo nahrát na kazetu. Před vlastním interview museli říct v úvodu několik podrobností o „zpovídané" osobě a na závěr připojit datum, kdy se rozhovor konal a kdo jej vedl. Z rozhovorů jsme pak vyvozovali různé sociologické závěry (rodiny byly mnohačlenné, žily skromně, byly hrdé na své řemeslo, které bylo často dědičné apod.). Interview přinesla i důležitý poznatek jazykový: zatímco prarodiče hovoří vesměs lašským dialektem, jejich vnoučata již interdialektem, který by byl v nefonetickém přepisu stěží k rozeznání od hovorové češtiny.

---

[3] **Typická otázka moderátora, který neví, na co by se ptal; uvítá ji člověk, který neřekl, co chtěl říct. Lze s ní pracovat, ale ať učitel zváží zda-kdy-jak, aby žákům neočkoval neumětelství, místo aby je očkoval proti neumětelství.**

Z dalších úkolů jen stručně:

ŠKOLA. Na základě vyprávění prarodičů žáci zjišťovali, jak vypadala škola, třída, počet dětí ve třídě, jaký byl pan učitel, jak byli ve škole trestáni a chváleni. Z těchto poznatků pak měli napsat krátké vyprávění o tom, čím se liší současná škola od té před 50 a více lety a v čem je jí podobná, jaký je jejich pan učitel (paní učitelka).

JÍDLO. Jedna skupina měla zjistit, co se obědvalo nebo večeřívalo u prababičky (babičky), když byla malé děvče. Žáci přinesli recept na typické slezské jídlo „placki na blaše", tj. na plechu. — Druhá skupina měla za úkol přinést domácí recepty a sestavit jídelníček na den, další skupina jídelníček na nějaký svátek.

PŮVOD JMEN A PŘÍJMENÍ. Navštívili jsme studovnu naší městské knihovny a za pomoci „Malých encyklopedií jmen a příjmení" každý žák zjišťoval, jaký je původ jeho jména a příjmení.

PŮVOD NÁZVŮ MĚST A VESNIC. V městské knihovně jsme si zajistili besedu na téma „Pověsti o městech a vesnicích našeho regionu" a děti samostatně zpracovaly pověsti o vzniku Orlové, Suché, Životic a polského Těšína. Beseda byla též vhodným doplněním učiva literární výchovy.

Úkolů a dobrých nápadů bylo samozřejmě víc, ale i tak je zřejmé, že i výuka českého jazyka může probíhat nově, zajímavě a pro děti netradičně.

Věra Baborová

Projekt *Kde končí Evropa* pro rok 1994/1995 (už druhý ročník) vypracovala studentka češtiny Martina Šedivá (dnes již absolventka FF UK) pro o. s. Tereza ve spolupráci s nadací M.E.N.T (Man, Education and New Technologies, K. Světlé 4, Praha 1, 110 00). Financovalo jej Evropské společenství (Phare) a Velvyslanectví Nizozemského království. Připravuje se pokračování; přihlásit se můžete na uvedené adrese. — Na protější straně přetiskujeme jeden z pracovních listů.

Čeština je pro mne nejlehčí jazyk. Dovedu s ním mluvit již od svého prvního roku. Člověk, a to i já, se učí svůj mateřský jazyk tím, že kopíruje rodiče. Jelikož je učenlivý, lehká slova se rychle naučí. Horší je to potom se psaním češtiny. To už mu musí někdo vysvětlit.

Čeština je vlastně dorozumívací prostředek v ČR. Oproti ostatním jazykům je dost složitý. Přesto bych byl rád, aby se více mluvilo o mluvení, a né tak psaní.

KDYŽ BYL DĚDA JEŠTĚ MALÝ...

Najděte a zahrajte si alespoň jednu hru, kterou si hráli vaši rodiče a prarodiče.
- Čím vás hra zaujala?
- Připomíná vám některou současnou hru?
- Jak se tato hra asi vyvíjela?
- Jaké měli vaši prarodiče či rodiče hračky ?
- Zachovali se nějaké ve vaší domácnosti?
- Pokud ano, přineste je ukázat do třídy svým spolužákům. Popište ostatním, jak se s vaší hračkou hraje.
- Znáte jiné hračky, např. ze starých filmů nebo z muzeí?

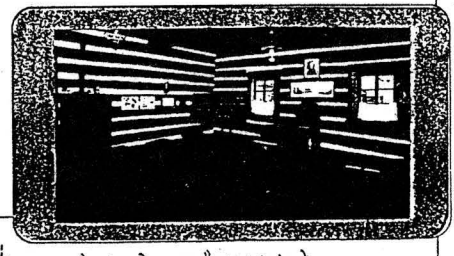
Znají vaši rodiče či prarodiče hru Cupity, cupity, mlýn?

To se do písku nakreslila síť, hráči si rozdali fazole (každý dostal jinou barvu) a střídavě kladli svoje fazole do políček. Podařilo-li se někomu dát tři fazole své barvy za sebe, zvolal cupity, cupity, mlýn a byl vítězem.

ŠKOLA

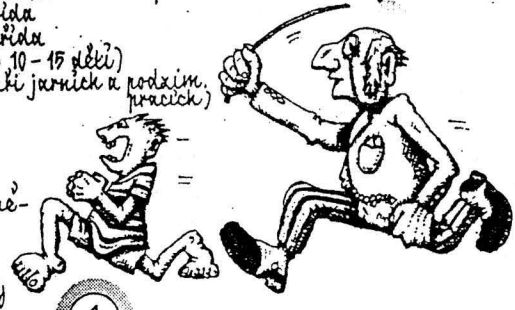
Nechte si od svých prarodičů vyprávět o tom, jak chodili do školy , jak vypadala třída, kolik bylo dětí ve třídě, jaký byl pan učitel, jak byli ve škole trestáni a chváleni.

● Pokuste se na základě těchto poznatků napsat krátké vyprávění o tom, jak se liší a v čem je podobná současná škola od té před 50 (100) lety, jaký je váš pan učitel (paní učitelka).



● Přečtěte vaše vyprávění ve třídě nahlas, porovnejte je s vyprávěním ostatních žáků. Liší se nějak?

Co jsem zjistil: Jindřich Šimon Baar: Hanýžka a Martínek (venkovská škola před více než 100 lety)
- škola v Klenči < v přízemí 1. třída / v podstřeší 2. třída
- dlouhé lavice jako v kostele (pro 10 – 15 dětí)
- děti místo školy na poli (pomoc při jarních a podzim. pracích)
- vyučovalo se v sobotu
- zlatá a černá kniha
- stupínek
- obrázek osla
- učení se nosilo v ruce nebo slamě – ne mošne
- břidlicová tabulka v dřevěném rámci
- rákoska (metla) – tělesné tresty
- ve třídě se topilo v kamnech



Autor: © Martina Šedivá a kol., 1994, ilustrace: © Jaroslav Palme, 1994

Umíš psát interview?
Učební text pro žáky základní nebo občanské školy

Interview není jakékoli „popovídání". Je to rozhovor, který předkládáš (máš v úmyslu předložit) většímu počtu čtenářů / posluchačů, abys je zaujal, o něčem informoval, pobavil, pro něco získal apod. Při jeho přípravě, vedení a zpracovávání ti doporučujeme dodržovat následující desatero.

1. Především si dobře rozvaž, čeho chceš svým interview u publika dosáhnout, co mu chceš poskytnout. Nabízí se několik možností:

a) podat v interview **odpověď na konkrétní otázku** (proč se letos nepojede na výměnný pobyt do Basileje, kdy dostanou žáci slíbené nové učebnice dějepisu, kde bude zřízena počítačová učebna, kolik žáků se hlásilo loni na střední školy a s jakým úspěchem apod.);

b) předložit **názory někoho významného** na věci, které tobě a tvým čtenářům (divákům, posluchačům) leží na srdci, resp. které je mohou zajímat (co si myslí ředitel o špatných výsledcích žáků školy v celostátním testu z matematiky a fyziky, jaký názor na nová Pravidla pravopisu má váš češtinář, co soudí kuchařka o kritice obědů ze strany žáků);

c) **představit zajímavou osobnost** (novou učitelku zeměpisu, trenéra házené, který se přistěhoval do města apod.) nebo odhalit **zajímavý rys na osobě všem známé** (např. představit školníka jako nadšeného modeláře, češtinářku jako úspěšnou farmářku nebo majitelku nakladatelství apod.).

2. Druhým krokem je rozvažování o osobě, s níž budeš dělat interview. Její výběr je rozhodnutí klíčové. U interview prvního typu (můžeme mu říkat *zpravodajské)* si vybereš takového člověka, který ti může dát na tvou otázku přesnou a jasnou odpověď. Bývá to často ten, kdo má právo či povinnost o příslušné věci (např. o výměnném pobytu, nákupu učebnic) rozhodovat nebo určitá fakta (přihlášky na střední školy) evidovat.

U druhého *(komentářového)* typu interview budeš hledat osobu, od které bys dostal odpověď zároveň poučenou i zajímavou, nikoli všední, banální a nudnou. Musíš se tedy obracet na ty, kdo jsou určitou věcí zaujati, a proto o ní i mnoho přemýšleli, mnoho o ní vědí a dovedou se zajímavě vyjádřit. Zhusta to bývají profesionálové (o pravidlech pravopisu by měl zajímavěji mluvit češtinář než školník, o obědech líp kuchařka než ředitel školy), ale není to nutné (názor nějaké významné osobnosti na znovuzavedení trestu smrti může být zajímavější než názor soudce).

Osobnost k třetímu typu interview si vybírej tak, aby opravdu zaujala toho, komu ji budeš představovat. Nemá smysl představovat sportovcům vyšívačku lidových krojů nebo lidem bez zájmu o sport kapitána fotbalového mužstva.

3. Promysli si a zapiš v bodech, na co přesně se chceš zeptat. Přitom se snaž dovědět se sám předem co možná nejvíc o tématu, o kterém budete při interview mluvit. Ulehčí ti to formulaci otázek a budeš případně i při vlastním rozhovoru moci reagovat na odpovědi svého partnera. Půjde-li např. o pravidla pravopisu, přečti si o nich několik článků

z poslední doby a poznamenej si na papír, o čem se v nich píše, budeš-li chtít představit zajímavou osobnost, snaž se o ní získat předem nějakou informaci.

4. Ke každému bodu zformuluj otázku, všechny otázky seřaď, očísluj, sepiš na papír a několikrát si je přečti, abys je uměl skoro nazpaměť. To zajistí plynulost rozhovoru a pomůže ti překonat i případnou trému.

5. Formulaci otázek si dobře promysli. Na nich závisí, jakou dostaneš odpověď.

a) Tzv. zjišťovací otázky *(Byl jste raněn?)* mohou být zodpovězeny stručným *ano* nebo *ne*. Další rozvinutí odpovědi záleží na iniciativě partnera.

b) Také některé doplňovací otázky (začínají tázacím zájmenem, číslovkou nebo příslovcem) dávají často jenom stručnou odpověď — jsou to zvl. otázky uvedené výrazy *kdo, který, kolik, kde, kdy, kam* apod.

c) Delší odpovědi dávají doplňovací otázky uvozené výrazy *jak* a *proč* nebo otázky formulované jako výzva k rozhovoru na určité téma (*Můžete nám říci něco o ...?*).

6. Než zahájíš rozhovor, musíš navázat kontakt s příslušnou osobou, říci, kdo jsi, proč (ev. pro jaký časopis, rozhlas apod.) s ní chceš dělat interview a čeho se má interview týkat. Pokud nemá právě čas, můžeš si s ní dohodnout jinou dobu a místo, které se budou hodit vám oběma. — Při této druhé příležitosti musíš opět pozdravit, představit se a připomenout vaši dohodu.

7. Pak předkládej postupně připravené otázky. Chovej se přitom zdvořile a příjemně, nedívej se jen do papíru, ale i na toho, s kým mluvíš.

Poslouchej pečlivě odpovědi a zaznamenávej si je buď na magnetofon, nebo na papír (v tom případě je vždy uveď číslem otázky, k níž se vztahují). Při písemném záznamu pravděpodobně nestačíš zapsat všechno. Sleduj proto odpovědi a poznamenávej si jen základní hesla, klíčová slova, jména a data.

Co že promě znamená? Je to pro mne těžké téma, nevím jak se mám vyjádřit, ale skusím to. Připadá mi lhostejná, necítím k ní žádné pouto. Ani se ji moc neučím. jsem líný. Učím se ji jen tehdy když mi teče do bot a hrozí mi horší známka než dvojka. (...) Nezajímá nás, jeví se nám jako jedna z mnoha životních potřeb.

8. Po ukončení rozhovoru poděkuj a rozluč se s interviewovaným, případně si s ním dohodni, kdy a jak mu předložíš hotové interview k vyjádření.

9. Pokud možno ihned se pokus svůj záznam zpracovat. Čím delší doba od rozhovoru uplyne, tím bude jeho zpracování obtížnější. Vlastní text rozhovoru je užitečné uvést stručným sdělením: o datech, kterých se interview týká (u zpravodajského interview), běžnějších názorech na probíranou otázku nebo o představované osobnosti.

Text rozhovoru můžeš upravovat, především krátit, ev. některé pasáže přetlumočit vlastními slovy. Přitom ale musíš dbát:

a) aby bylo jasné, která slova pocházejí od tebe a která od interviewovaného,
b) aby se úpravami nezměnil smysl vyjádření našeho partnera.

10. Výsledný text, psaný nebo nahrávku, nabídni interviewovanému k posouzení, uprav ho podle jeho připomínek a publikuj jen s jeho souhlasem. Vyhneš se tak mnoha nepřesnostem a získáš pověst seriózního žurnalisty.

Karel Šebesta

Víte, že ...?

● **slovo žák je převzato (možná italským prostřednictvím) z lat. *diaconus* a to z řec. *diakonos*, původně 'sluha, pomocník', později 'klerik s nižším svěcením' (ze stejného zdroje vzniklo jinou cestou *jáhen*)**

● **kořen uk-, uč- *(učit, výuka ap.)* etymologicky souvisí s kořenem *-vyk- (přivyknout, zvyk)? Učit (se)* znamenalo původně — tedy hodně dávno před „komunikativním obratem" — 'zvykem osvojovat'!**

● **slovo škola je z lat. *schola* (to určitě víte) a to z řec. *scholé*, což znamená mj. 'odpočinek, oddech, prázdná chvíle; přednáška, rozhovor'**

● **kniha je staré kulturní slovo z východu, do slovanštiny přešlo asi turkotatarským prostřednictvím; východisko se hledá většinou v čínském *king* 'kniha'?**

-rej-

Čtenářství pro druhé

Cílem výuky čtení a výchovy ke čtenářství je mj. umět **si číst.** To se dělá „v duchu", tedy nikoliv nahlas. Hlasité čtení je tu jenom prostředkem ke kontrole, aby učitel věděl, že žák dešifroval řádky písmenek správně aspoň co do jejich vztahu k zvukům. (Při čtení nahlas může dítěti velmi snadno uniknout obsah čteného, protože se soustředí na zvuky — hlásky a koncové intonace. Plné porozumění textu čtenému nahlas, nikoli tedy textu slyšenému od jiné osoby, se vyvine později, až čtenář získá jistotu ve zvukové realizaci textu.)

Avšak **hlasité čtení může být také prostředkem komunikační výchovy:** čteme někomu, tak jako někomu píšeme nebo k někomu promlouváme. **Adresovat projevy žáků**

vždy k někomu zcela konkrétnímu, kdo pokud možno dá i odpověď nebo nějak viditelně zareaguje, je věc nejvyšší důležitosti! Nelze dále provozovat marné a falešné předčítání nebo psaní „pro paní učitelku". Ta se může stát adresátem sice také, občas, ale to, co se jí sděluje, by muselo opravdu být něco pro ni — např. poděkování za tak vzrušující projekt „Reportáž z dostihů", kam své žáky vzala, ap.

Možných reálných adresátů psaných a mluvených projevů je pro děti ve škole spousta: rodiče a příbuzní pro mladší, kamarádi, místní hodnostáři, instituce nebo spolky, které by škole nebo dítěti mohly něco sdělit nebo poskytnout, žactvo školy (ve školním nebo třídním nebo osobním časopise), místní veřejnost v místním tisku, celostátní veřejnost v dopisech redakcím denních listů, čtenáři almanachu dětských prací atd. Dostat takové adresáty do výuky češtině znamená, že **program výuky bude organizován právě tak, aby se vyvinuly situace, v nichž děti potřebují těmto adresátům napsat.** Nebude tedy plán výuky navinut na seznam gramatických témat, nýbrž na akce, projekty, životní potřeby žáků. (Gramatika se do takové výuky ovšem dostane také — až zjistíme, že do povídky nebo do dopisu či článku nechceme nechat proniknout ostudné chyby, nebo až zjistíme, že pro dané téma a problém je třeba velmi přesného a výstižného vyjadřování, vyžádáme si u svého učitele nebo přijmeme jeho nabídku na **„kurs na ovládnutí ..."** např. psaní velkých písmen ve víceslovných názvech obcí, nebo na pojmenovávání vlastností lidí, nebo kurs na vyjadřování složitějších vztahů mezi věcmi a mezi tvrzeními, nebo na vyjadřování hodnotících postojů k cizím výrokům, na správné citování cizích tvrzení, atd.

Uvedení adresáti byli adresáty povětšinou psaných, někdy i mluvených projevů. je však velmi důležité, aby podobně reálně byla adresována také hlasitá četba? Myslím, že ano. Čtenářství není jen „pro sebe", ale **hlasitá četba je jednak prostředkem pro interpretaci textu, jednak prostředkem pro dorozumění s druhými.**

Interpretace textu nenastává jen při recitaci básní na školní akademii. Právě hlasitá četba nutí čtenáře i ve vyšších ročnících školy vnímat text pomalu, uvědomovat si, na kterých slovech je významový důraz, jaká je dynamika v rozvoji tématu (gradace, kontrasty, informace v popředí a v pozadí ap.). Hlasitá realizace prozaického textu je nejjednodušším stupněm transformace textu. K tomu, abychom mohli povídku dramatizovat, ilustrovat, zveršovat ap., musíme **nejdřív text dobře pochopit a vyložit.** Hlasitá četba je první krok.

Četba nahlas však nemusí zůstat jen nástrojem interpretace. **Četba může být také „výstupem", který žáci vytvářejí pro druhé.** Bylo by velmi snadné a přitom velmi užitečné, kdyby starší žáci načítali **na magnetofonovou kazetu** příběhy pro žáky v nejnižších ročnících, jak v hodinách, tak doma. Osobní předčítání učitelem je sice pro prvňáky nenahraditelné, ale částečně ho může takový poslech kazet nahradit, zejména když budou žáčci předem seznámeni se vznikem nahrávek: mohou vidět a slyšet starší žáky, jak pro ně kazety nahrávají, mohou si objednávat nahrávku svých oblíbených textů, a přesvědčují se, že má smysl umět číst nahlas, těší se, že jednou budou takovými „profíky" sami.

Pro žáky starší má taková činnost jiný přínos: je třeba, aby sami zorganizovali „nahrávací studio", aby se naučili **„dramaturgii"**, tedy aby sami volili (tedy v prvé řadě znali a také vyhodnocovali) vhodné texty a aby se učili víc o tom, jak se dostávat k smyslu textu,

aby ho mohli nejvhodněji přednášet. Organizace nahrávacího studia není věcí vedlejší! jakmile by učitel přinesl vše sám do třídy, stane se z nahrávání zas jen povinná školní úloha. Pro mnohého žáka bude technická a provozní stránka dokonce daleko zajímavější než vlastní četba. Je třeba umět vybrat vhodný přístroj a mikrofon, kvalifikovaně vybrat místnost bez vnějšího hluku a bez vnitřní ozvěny, nebo svou místnost vybavit proti odrazům zvuku, naučit se mluvení do mikrofonu (vzdálenost, hlasitost, vyrovnanost intenzity, prskání, čistá artikulace), naučit se manipulovat s pásky, vést finanční a organizační agendu, přijímat objednávky... Je to vlastně něco jako tzv. fiktivní firma, jaké mívají na obchodních akademiích, jenže zde s reálným výrobkem a skutečnými zákazníky.

Protože jsem Čech je můj mateřský jazyk čeština, a ta mi umožňuje vyjádřit tím nejlepším způsobem své pocity, ale také jiné důležité věci. Možná kdyby mateřský jazyk nebyl spousta lidí by ani neměla šanci použít své ústní ústrojí. Pro mě je mateřština prostě důležitá pomůcka k mluvě.

K nahrávání patří ovšem nejen dramaturgie, ale také **režie.** V roli režiséra je žák jednak učí nadhledu nad situací a hodnocení výkonu druhých, jednak se učí své myšlenky účinně vyjádřit — vede čtece v přípravě interpretace i ve studiu. Znamená to, že se učí sám rozumět textu, dále pozitivně komunikovat — tak, aby to druzí dobře snášeli a rádi se podřizovali nebo slušně oponovali. Možná by bylo velmi užitečné navštívit nějaké profesionální pracoviště a okouknout jejich metody. Taková návštěva může být pro žáky odměnou v mezidobí od začátků k plné produkci školního „studia".

Až se studio zaběhne a děti dosáhnou jisté kvality, bude velmi **vhodné nabídnout své kazety i vně školy:** nejen půjčovna nahrávek pro žáky, ale také spolupráce s domovem nebo školou pro zrakově postižené, s institucemi starajícími se o lidi upoutané na lůžko v nemocnicích nebo domovech. I kontakty s těmito lidmi a spolky by měli žáci navazovat a provozovat sami. Půjde jednak o navázání styku, vysvětlení užitečnosti akce pro obě strany, dále o ustavení chodu výpůjček nebo zásilek, ovšem také o financování — na to bude třeba získat veřejné dotace, uspořádat sbírku, jíž předchází osvěta, propagace, kampaň, a po níž následují zprávy o použití peněz a o úspěchu akce, redigují se články do tisku, koresponduje se s uživateli nahrávek atd.

Celá akce tedy pokrývá z hlediska vzdělávacího řadu cílů, a to nejen v češtině. **Pěstujeme nejen pečlivou výslovnost, přiměřenou hlasitost, výrazné čtení, chápání a vyjadřování smyslu textu, ale také sociální vztahy, spolupráci, péči o mladší nebo o postižené, organizační postupy, vedení druhých a podřizování se vedení, vyjednávání a konsenzus, tvorbu pracovních a smluvních dokumentů, korespondenci, publicitu, a také vytrvalost, zodpovědnost, pečlivost, mistrovství.** Tam, kde se už učitelé různých předmětů umějí vzájemně domluvit, budou mít práci snadnější. Jinde se to právě na projektu „nahrávky literárních děl" mohou naučit.

Kroky k přípravě:

0. V běžné výuce zařazovat také poslech profesionálních nahrávek prozaických textů (např. rozhlasové četby, např. F. Filipovského Bylo nás pět *ap., vždy přiměřeně náročné a zajímavé podle věku žáků).*

1. Zjistit, jaké technické vybavení máme k dispozici (ve škole, doma, od žáků a jejich rodičů) a pokusit se doplnit, co jde snadno.

2. Společně zvolit a zkusit si nahrát ve vyšším ročníku prvních několik kratších textů. vyhodnotit společně jejich kvalitu, zjistit, co je třeba zdokonalit. Při tom se ukáže, kteří jsou ve třídě schopní čteci a schopní zvukoví inženýři, případně i nadějní dramaturgové a režiséři. Avšak všechny druhy práce musejí být přístupné všem žákům: nepěstujeme profesionální elitu, ale naopak, ty nejlepší hned zapojujeme do kursů pro druhé.

3. Společně vytvořit organizační plán: technické zajištění a údržba studia, financování a odbyt (získávání kazet, kontakty s učiteli a třídami na 1. stupni, korespondence), dramaturgie (vyhledávání, zkracování, úprava textů), režijní práce (studium vybraných textů, dodatečné informace k interpretaci — o autorovi a době, osudech díla, dnešní vztahy, celková interpretace smyslu díla, práce režisérů s čteci). Organizační zásady a postupy je vhodné si zapsat a vyvěsit, jednotlivé funkce musejí mít svůj „popis práce", protože budou střídavě obsazeny všemi žáky a každý musí vědět, co se od něj očekává. Popis práce bude jistě průběžně upřesňován a doplňován.

4. Připravit informaci pro rodiče tak, aby nebyli akcí znepokojeni a nepovažovali ji za „zbytečnou hru".

5. Otevřít „poslechový sál", např. v školní nebo místní knihovně pořádat společné poslechy nahraných kazet, otevřít poslechový koutek, kde je možné si individuálně poslouchat nahrávky ve sluchátkách, případně k nim vytvářet ilustrace (pro mnoho dětí je nesnadné delší čas jen tak klidně sedět).

6. Otevřít půjčovnu kazet: vymyslet a připravit režim půjčování.

7. Nabídnout své nahrávky mimoškolním zájemcům, zjistit úspěch a získat „děkovné dopisy", které budou pomáhat při navazování styků s institucemi (zejm. při získávání sponzorů). Nechat žáky společně se zástupci institucí dojednat podmínky a formy kontaktů, sepsat smlouvy ap.

8. Nechat žáky průběžně poskytovat o akci zpravodajství: do školního časopisu, později do místního aj. tisku.

9. Zapojovat do práce „studia" postupně další dorůstající ročníky i jednotlivé zájemce, provázat práci studia nenápadně a trvanlivě s programem školy (s „osnovami"). Udržovat publicitu a kontakt se zákazníky vně školy.

Takové „nahrávací studio s půjčovnou kazet" se může stát linií, která propojuje řadu školních činností výchovných i výukových, může podpořit mimoškolní (odpolední) aktivity žáků, pomoci škole vnitřně se provázat a naučit se dorozumívat. V čase moderní techniky přijdou ještě další takovéto možnosti, které budou plnit funkci podobnou původní freinetovské [4] školní tiskárně.

Ondřej Hausenblas

[4] Célestin Freinet [frene(t)] už v r. 1924 používal ve škole jednoduchou tiskárnu k vydávání textů, které žáci vytvořili ve výuce. Výuka se koncentrovala kolem publikování.

přejí páťákům, šesťákům, sedmákům i osmákům Lucie Honsigová, autorka příručky *Stovka cvičení (a něco navíc)* a nakladatelství Fragment, které knížku v r. 1994 vydalo. Všech 150 cvičení je úzce propojeno (průběžnými otázkovými odkazy) s jinou, o rok dřív vydanou publikací téhož nakladatelství *(Od pětky do osmičky — Český jazyk stručně a přehledně);* to, co se tam vykládá, se tady cvičí. Cvičení přitom mají sloužit, jak se píše v kratounkém úvodním slovu, k opakování nebo — a o to tu myslím běží především — k přípravě na přijímací zkoušky. O charakteru středoškolských přijímacích testů z češtiny má autorka očividně vyhraněnou — a mohu-li na základě svých omezených zkušeností soudit — i odpovídající představu. A na ní staví koncepci celé knížky.

Cvičení zde tak mají většinou tradiční podobu: i v tom, že testují především znalosti jazykového systému, a to odděleně od jeho reálného, „normálního" a někdy docela i pravděpodobného užívání. To má samozřejmě své výhody. Těžko bychom jinde než v souboru (takto pojatých) cvičení našli např. text, v němž by se nabízelo k podtržení a spočítání tolik předpon jako v úkolu na s. 15 (cituji alespoň kousek ze začátku: *Výr vysedával ve vikýři. Výrazem vítěze vyzýval, vyhrožoval. Viktor viděl výra, vylekanému Vilímkovi vytrhl vidličku a vyběhl k výtahu — vymyslel si výra vydráždit. Vystupoval výš a výš k vysoké vížce* atd. atd.). Na druhé straně ale: kde jinde než právě ve cvičení na vyhledávání předpon se člověk setká se spojeními jako *výzbroj k vykutálenému vystrašení výra* (rozuměj *vidlička)* nebo *vymyslel si výra vydráždit?* A světí účel prostředky i v tomto případě?

Nepopírám, že cvičení tohoto typu mohou být pro určitý typ žáka (a jeho určitý přístup k jazyku) třeba i jistou výzvou. Nepochybuji o tom, že takto pojatá cvičení např. z oblasti syntaxe mohou přispívat k rozvoji žákovského myšlení. A nemyslím, že by bylo úplně neužitečné pěstovat v souvislosti s těmito typy cvičení žákovský metajazyk — a schopnosti jazykové jevy pojmenovat, rozlišit, usouvztažnit atd. Ovšem podobně jako v jiných příručkách obdobného druhu ani tady se onen metajazyk nepěstuje a nerozvíjí přímo, ale skrze soustavy zástupných symbolů — a sloveso není sloveso, ale 5, podstatné jméno 1, podmět se podtrhuje tak, další větné členy zase jinak (a nezřídka je lingvisticky školený rodič doma šokován tím, že dítě odmítá slovní druhy nebo i větné členy přímo pojmenovat a vyjadřuje se právě jen pomocí oněch zástupných symbolů; aby dokázalo říct, cože je to osmička, potřebuje si slovní druhy — v náležitém ovšem a správném pořadí — vyjmenovat). Možná nelze jinak — třeba kvůli nedostatku místa ve cvičeních (kam se vmístí právě jen podtržení, pojmenování už ne)? Nebo z jiných důvodů? Ale rozvíjí se myšlení skutečně i takovýmito „kroky stranou"? Nedokážu to rozhodnout — to by mohli — a snad i měli — udělat odborníci, kteří děti (ne jen jedno, a ještě k tomu vlastní) při takovýchto úkonech pravidelně sledují a dokážou posoudit, co k čemu je (a je-li to opravdu k něčemu) s hlubší znalostí věci.

Soubor cvičení Lucie Honsigové tedy slouží tomu, čemu sloužit chce: a asi opravdu procvičí to, co se od žáků vyžaduje u přijímacích zkoušek z češtiny na většině našich středních škol. Autorka se přitom snaží jednotvárnost a jistou nezáživnost cvičných úkolů odlehčit — jednak průběžně uváděnými vtipy čerpajícími ze zdrojů jazykové komiky (jako

např. *Matka ukládá synkovi: „Přijede dědeček. Kdyby na něj štěkal pes, tak ho zavři do chlívku!"),* jednak úkoly „pro moudré hlavičky" — obojí je ze sledu cvičení vyděleno i graficky a doprovázeno po straně obrázkem rozesmátého kluka *(A tenhle kluk šibal je, kdopak se s ním zasměje,* říká slogan v úvodu) a učeně vyhlížející sovy *(A to jsou sovičky pro moudré hlavičky).*

Stovka cvičení... samozřejmě předpokládá, že adresáti příručky (oni páťáci, šesťáci atd.) si s předkládanými cvičeními poradí — ale poradí si? Přiložená ukázka z úkolů pro pátou třídu (vypracovaná jejím čerstvým absolventem) by asi na samé jedničky nebyla.

Alena Macurová

Cvičení 57 **Podtrhni příslovce: (Kolik spřežek?)**

Z hlášení detektiva
Sledovaný šel včera Nerudovou ulicí stále vpřed, před parkem odbočil vlevo, pak na křižovatce vpravo, poté se dal Smetanovou ulicí vzhůru do kopce a zase dolů, nádraží pomalu obešel obloukem, zvědavě se rozhlížel kolem, u mlýna se rázně obrátil nazpět a kolem zastávky tramvaje téměř utíkal. Stěží jsem ho dohonil a sledoval dál. Rychle se blížil k centru města a tam v úzkých uličkách mi nadobro zmizel z očí. Dnes ho marně hledám, snad se mu podařilo nečekaně odjet pryč.

(Kde bude čárka?)

Zde se pracuje zbytečně nerušil!

Cvičení 70 **Změňte souvětí tak, aby přímá řeč byla b) na začátku, c) uprostřed věty uvozovací:**

a) Bratr se zeptal: „Jirko, co se stalo?"

b) „Jirko, co se stalo" zeptal se bratr?

c) „Jirko" zeptal se bratr „co se stalo?"

Média a mediální výchova na II. stupni

Výraz *mediální výchova* nenajdeme ani v osnovách občanské školy, ani v jiných programových materiálech pro období povinné školní docházky. Začíná se ho užívat teprve v poslední době jako ekvivalentu anglických *media studies,* jimiž se rozumí soubor výchovných a vzdělávacích aktivit zaměřených na masovou komunikaci, resp. na média jako její prostředky. Cílem, který mediální výchova sleduje, je vybavit žáky tak, aby dovedli médií využívat k svému osobnímu rozvoji a také se účinně bránit jejich tlaku. Stručně řečeno, mediální výchova (dále MV) rozvíjí komunikační kompetenci žáků v oblasti masového komunikování.

Tato definice zařazuje MV poměrně jasně do rámce výchovy komunikační (dále KV), jejímž cílem je rozvíjet komunikační kompetenci žáků ve všech oblastech dorozumívání, které pro ně jsou nebo v budoucnu budou významné. Vyčlenění bloku MV se ovšem kříží s rozvržením osnov KV podle základních komunikačních dovedností — mluvení, psaní, čtení, naslouchání: v mediální výchově najdou přirozeně uplatnění všechna tato komunikační „umění". V centru pozornosti je především výchova žáků v aktivní, samostatné a kritické

příjemce mediálních sdělení. Vlastní tvorba žáků je sekundární a převážně plní funkci služebnou.

Co se tedy mají žáci občanské školy v MV naučit, jaké mají získat návyky, jaké poznatky a jaká hodnotící měřítka si mají osvojit?

a) V občanské škole je MV zaměřena téměř výlučně na klasická média, tedy periodika, rozhlas, televizi a film. Prvním úkolem učitele je pomáhat žákům orientovat se na trhu médií. Nejdříve je tedy nutné zjistit, které noviny a časopisy, resp. rozhlasové a televizní programy děti sledují, čeho si v nich všímají, příp. jaké mají v tomto směru možnosti (co mají k dispozici doma v rodině, co poskytuje škola, co místní knihovna, čítárna časopisů apod.), a pak vést žáky k sledování a hodnocení toho, co jednotlivá média nabízejí. Pracovat lze různými formami: v úvahu přicházejí např. výstřižky, nástěnné noviny, pravidelné informace o televizních nebo rozhlasových pořadech, filmech až po diskuse o některých sledovanějších novinách, časopisech nebo programech. Pokud existuje ve škole žákovský časopis nebo rozhlasové vysílání, lze jich využít k vydávání pravidelných „mediálních hlídek", vyspělejší tvůrci se mohou pokusit o napodobení některých novin nebo relací.

Užitečné je zaměřovat pozornost cíleně po určité období na některé noviny nebo časopis (příp. televizní či rozhlasový program) a vést práci tak, aby dospěla k zcela určitému poznání a zhodnocení sledovaného média.

b) Hodnocení médií není ovšem věc jednoduchá. V občanské škole jde hlavně o to, aby se žáci naučili všímat si při uvažování o určitém médiu jeho závažných vlastností. Měli by si postupně uvědomovat, že médium přináší nejenom zábavu, ale také věcné informace (zprávy), poučení (analýzy, odborné příspěvky), názory druhých lidí na aktuální problémy (hodnocení a komentáře) a také příspěvky, jejichž cílem je ovlivnit naše postoje a jednání (některé reklamní materiály).

Podstatný pro využitelnost média je poměr těchto složek: máme tak např. tiskoviny čistě zpravodajského nebo reklamního charakteru, noviny spíše komentářové, noviny, kde je zpravodajská a komentářová složka vyvážená.

c) Důležitá je nejen relativní, ale i absolutní bohatost zpravodajství a jeho kvalita. Tu můžeme posuzovat, pokud si budeme s žáky všímat toho, zda má příslušné médium zpravodajství původní, nebo převzaté, zda si všímá hlavně drobných afér, neštěstí, katastrof, pomluv apod., anebo závažných událostí místního, celostátního nebo celosvětového významu, zda podává zprávy aktuální, nebo zastaralé se zpožděním...

Významným kritériem je to, zda je v médiu jasně rozlišeno věcné zpravování od vyjadřování subjektivního názoru, komentování, hodnocení, resp. zda je postoj autora/redakce vyjádřen natolik zřetelně a explicitně, aby ho bylo možno od vlastního faktu bez obtíží oddělit.

d) Práce s hodnocením, vyjadřováním stanoviska nebo stanovisek, komentováním je pro posouzení úrovně média vůbec klíčová. Žáci by se měli seznámit se strategiemi hodnocení, které jsou obvyklé v seriózních, a které naopak v bulvárních médiích. Měli by si být vědomi toho, že k serióznímu podání patří prezentace různých, i protichůdných stanovisek, i takových, která nesouhlasí s linií listu, že seriózní žurnalista formuluje své názory jasně a s podporou věcných argumentů, nikoli sugestivního působení. Zde má MV největší oporu

v analýze textu a stýká se velmi těsně s výchovou ke kritickému naslouchání a čtení, kterému budeme věnovat pozornost někdy příště. V MV ovšem nesměřujeme jen k obecným poznatkům a univerzálním dovednostem kritického čtení a naslouchání. Jde nám vždy zároveň o získávání přímé zkušenosti s konkrétním mediálním sdělením a s konkrétním médiem. Současně si všímáme také různých aktuálních rubrik a žánrů.

e) Vliv médií na veřejné mínění a na společenský vývoj je téma poněkud náročnější a má své místo především ve vyšších ročnících gymnázií. Na nižších stupních si lze všimnout snad vlivu médií na tzv. utváření *agendy*, tedy stanovení toho, o čem a jak se ve společnosti mluví, a ukázat na fungování alespoň některých mechanismů působení masové komunikace na příjemce (např. na to, že působení masové komunikace na jednotlivce bývá zprostředkováno skupinou a při úvahách o jejím působení je třeba počítat se skupinově sdílenými představami a předsudky).

f) Převažujícím rysem mediální zábavy a mediální (masové) kultury bývá konformnost, podbízivost, jednoduchost až primitivnost a současně přitažlivost, vnější atraktivita. Z toho pak plynou rysy druhotné, jako je vysoký podíl násilí a sexu, vysoká míra stereotypnosti v obsahu i ve formě podání, malá míra názorové samostatnosti a originality apod. V občanské škole se MV věnuje především zábavě televizní, jejíž dosah je největší, a konzumní literatuře (v literární výchově). Zaměřuje se v první řadě na poznávání stereotypů, na nichž je masová kultura založena, a rozšířených předsudků a postojů, které tvoří její názorové pozadí. Důležité jsou především názory a postoje sociálně významné, jako je rasismus, antisemitismus, xenofobie, sexismus apod., které bývají masovou kulturou nezřídka stvrzovány.

g) Pátý okruh MV se vztahuje k reklamě. Jde v něm především o to, aby žáci poznali mechanismy fungování reklamy a různé strategie jejího působení. Nejde nám tedy o vytváření negativního vztahu dětí vůči reklamě — to by ani nemohlo mít úspěch. Cílem MV v této oblasti je posilovat racionální postoje žáků vůči reklamním sdělením a dát jim k dispozici analytické nástroje k sebeobraně vůči jejich tlaku. Těmito nástroji a dalšími prvky komunikační sebeobrany i mimo oblast MV se budeme zabývat v některém z příštích čísel ČDS.

h) Zatím jsme se nedotkli aktivního tvoření mediálních sdělení ani poznatků o jazyce publicistického stylu, které najdeme ve většině dosavadních učebnic češtiny. Aktivní tvoření zpráv, článků různého typu, příprava a vydávání školního časopisu nebo příprava rozhlasového vysílání, ev. jiných masově šířených textů je velmi důležitým nástrojem KV. Nemíníme jeho význam nijak snižovat, nemůžeme ho však pokládat za cíl, k němuž by měla MV směřovat.

Poznatky o jazykových prostředcích užívaných v mediálních textech (stejně jako o prostředcích nejazykových) jsou přirozeně podstatné; v MV se však vynořují a uplatňují v přirozené funkční souvislosti, např. jako prostředky vyjadřování hodnotícího nebo jiného postoje, jako prostředek navázání kontaktu, důrazu, vytváření koloritu prostředí apod. Pokládáme za účelné uvádět je systematicky v mluvnici KV jako celku, nikoli v rámci MV.

Karel Šebesta

Čeština v médiích:

Pijou bez problémů

S požíváním alkoholu zaměstnanci železnice nemají problémy.
náměstek ředitele Českých drah Jiří Kousal, Blesk 27.6.95

Dvojsmysl vyplývá z nadmíru oblíbené, ale významově chudé fráze *mít problémy s ...*, kterou se označují problémy s tím, že něco je, stejně jako problémy s tím, že něco není — v negaci pak

a) nemá problémy, protože to nedělá,
b) nemá problémy, protože to dělá rutinovaně.

Policie páchá organizovaný zločin

(...) dva policisté z útvaru organizovaného zločinu (...); MFD 3.7.95, s. 4

Jistě by lépe znělo z útvaru *pro boj* s organizovaným zločinem. Chtěl jsem zatelefonovat na ministerstvo vnitra a ověřit si, zda to krátké spojení má či nemá na svědomí novinářova formulace. Ale nad Zlatými stránkami mi přešla chuť — stojí tam:

sekce (ochrany státního tajemství a) utaj. skutečností

Utajených? To by ještě šlo. Ale lze číst i *sekce utajování skutečností.* Novináři, pozor, abyste za to, co jste se dozvěděli, nebyli *utajeni...*

Klipové mluvení, poslouchání a myšlení?

První klip

Nedivím se, že moje mladší dcera slyšela tak samozřejmě v řeči R. Víška ve zpravodajství na ČT1 18.3.95 zmínku o hebké můrce požírající šaty:

... filmová plátna se promění v moře s nejnovějšími výstřelky paní módy ...

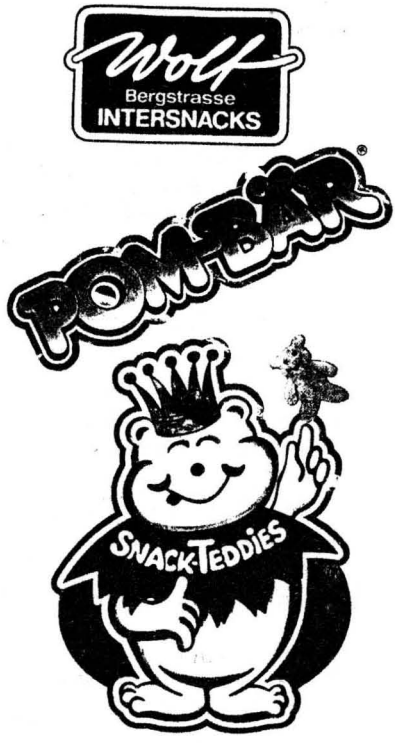
Věty doprovázející obrazové zpravodajství nemusejí sice být tak úzkostlivě jednoznačné jako věty třeba v rozhlase, ale co když se na obrazovku zrovna v tu chvíli nedívám? Musí mě nutně napadnout *moře, rampa?*

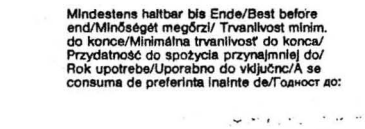
Potěšilo mě, že moje starší dcera namítla: „Proč neříkají «slečny módy»?" Taky si myslím, že otřepaných klišé bychom se už mohli vzdát. (A začít říkat třeba „zatouchající klišé".) Ale ta *paní* nemusí být **jen** klišé. Totiž je-li móda *paní,* říká to také, že vládne: musíš se jí, zákazníku, podřídit.

Druhý klip

Ještě horší je nepořádnost a troufalost textaře:

Pombér od volfberkštráse,
první vlk, který umí vařit!





To prosím zní v televizní reklamě na smaženou (nikoli vařenou) bramborovou pochoutku POM-BÄR. Kdo je ten vlk? Medvěd z brambor? Textař si asi myslí, že každý Čech

a) je povinen znát pár německých slovíček jako *Wolf* 'vlk'; *Bär* 'medvěd'; *Berg* 'hora'; *Straße* 'silnice, ulice' — takže *pombér od Vlčihorské ulice*? ale ne: to jenom někdo neumí volit ekvivalenty německého *von:* 'od / z / o / 0 (prostý genitiv)'; to už tam mohl dát rovnou medvěda-šlechtice *von ...* : však taky na obalu má medvěd na hlavě korunku!

b) z *pomfritů* se už naučil useklinu *pom* pro 'brambor',

c) bystře prokombinuje ty makarónské tvary a patvary a zvolí optimální variantu.

Snad se má divák na text vykašlat a o laskominy se postará obraz. Tak proč tam potom text vůbec je?

Televizní zkrat je nejspíš odrazem panevropsky splácaného potisku sáčků s těmi POM-BÄR<e> / Kartoffelsnacks / Potato snacks / Snacks a base di patate / Aardappelsnacks / Snacks de patatas / Soufflés de pommes de terre. Jak vidíme, anglické *snacks* se vítězně cpou na evropský kontinent. Ubránila se jen francouzština — ale mohla by i čeština, a dokonce na komerční bázi: když před lety udělali kariéru *gumoví medvídci,* proč by dnes nezabrali na chuťové buňky *bramboroví medvídci*? Budeme snad jak ten Pavlovův pes slintat na *sneksy*?

Manažeři firmy, která se snad neumí ani jmenovat (logo zní *Wolf Bergstrasse INTERSNACKS:* 'mezi[národní]chuťovky?') očividně nedocenili souvislost mezi vkusnými jazykovými prostředky a přitažlivostí výrobku. Je to vidět i na samolepce *SUPER *CENA* Jubilejní* ***akce,*** kterou byl proces lákání zákazníka obalem

završen *ex post*. Bratislavští obchodníci *akciu* ve významu 'výpredaj' importovali z blízké Vídně hned po otevření hranic. Nejsme probůh pozadu?!

Takže: **Jsou** to medvědi z brambor (korunovaní). Výrobce — Wolf. Kde? V Berg út (to je ta *„Bergstrasse"*), Györ, Hungária. Zmatení babylonské.

Třetí klip

Nejhůř s námi a naším jazykem zachází reklama, kterou jsme připomněli už v předminulém čísle na s. 34. Jejím předmětem je „kindrčokoláda" (samozřejmě je v ní mléka tolik, že div nestříká z obrazovky). Klip nás nabádá jako nějaký sudetský trhovec lámající češtinu:

Vezmi si svou Kinder!

V češtině podle Retrográdního slovníku E. Slavíčkové nenacházím ani jedno podstatné jméno ženského rodu zakončené na *-er* ani na *-r* vůbec. Jenže když ony se firemní značky nerady skloňují... Druhým možným zdrojem je představa, že máme-li *tu* čokoládu (tu zdravou a läcker kindrčekuládu, nychtvár?), může být v češtině i *ta* Kinder. V němčině tento mechanismus funguje: vodka je šnaps, a protože je *der* Schnaps, je taky *der* Wodka — breč si, Slovane, jak chceš. Jenže čeština je flektivnější, a proto také na koncovky citlivější. Německé *Nimm deine Kinder* je hříčka: 'Vezmi si svou <čokoládu značky> Kinder' **a zároveň** 'Vezmi své děti <a dopřej jim čokoládu>'. Pokus o český ekvivalent ztroskotal jak pragmaticky, tak gramaticky. Ono mu to ovšem nevadí: zaznívá a zaznívá (komunikuje a komunikuje), neboť vysílací čas byl zaplacen...

Doslov (doklip)

Televize na nás střílí reklamy jednu za druhou, pořady se samozřejmě také střídají hlava nehlava, přesně jako záběry v hudebních klipech. O potřebě estetického doznění nemůže dramaturgie tak lukrativního média vůbec uvažovat, i kdyby o ní něco věděla. U reklam mi to nevadí — jen ať se vzájemně potřou a vymyjí z hlavy diváka. Ale líto je mně, že nám televizní režie nedává ani vteřinku na to, abychom aspoň po pořadu výjimečně pěkném stihli popadnout ovladač nebo skočit k bedně a včas ty následující bláboly vypnout.

Tedy líto: Snad mám jako občan právo, aby se mi blbé reklamy nevtíraly do chvilek relaxace před obrazovkou?! Po Německu se už dávno rozšířily polepy schránek na dopisy tohoto obsahu: *(Prosím) nevhazovat žádné reklamy. (Překročení této zápovědi je trestné.)* Kdyby, jak se říká, byla politická vůle, anebo z toho byl komerční efekt, jistě by se řešení našlo i pro televizi. Co takhle (uzákonit povinnost) provázet reklamy signálem neslyšitelné frekvence a vyvinout videoprogram, který by místo nich hodil na obrazovku třeba mořský příboj? Známe spousty diváků, kteří by za takové vybavení dali i jeden měsíční plat.

-ohs, jš-

Pila řeže, ach, bolí...

Když se právníci začali houfně přesouvat do advokacie a hrozil kolaps justice, zákonitě přišlo značné zvýšení platů. Nastane-li stejně nebezpečná situace u zdravotníků nebo učitelů (těžko asi k takovému „hlasování nohama" dojde u železničářů), vládě nezbude nic jiného než radikálněji přitlačit na mzdovou pilu.

MFD 4.8.95, s.10

N Á L E Z

Jméno a příjmení pacienta: Martin Schmarcz

Subj.: bez obtíží

Obj.: celkově velmi dobrý stylista; v citovaném dokladu PRIMO přejímá kdysi jen lidový, nyní též moderátorsko-módní obrazný obrat *tlačit na pilu* ve vyprázdněném významu: pův. 'vyvíjet křečovité úsilí' (na pilu se tlačit nemá), nyní 'dělat, zač je člověk placen, angažovat se' (patrně pod vlivem kréda *Žádná křeč, Práce nemá nohy — ta neuteče* ap.); SECUNDO obrat rozvíjí příslovcem *radikálně:* tím konstruuje význam 'přitlačit na pilu zásadně, až na kořeny', jímž narušuje představu konkrétního řezání (jak se to dělá, tlačit pilou až na kořeny?); TERTIO není jasné, radí-li pacient vládě, aby v případě kolapsu ještě více „utáhla mzdové opasky", anebo aby se jejím radikálnějším opatřením stalo zvýšení mezd

Dg.: PRIMO bacilonosičství reálsocialistického vztahu k práci, SECUNDO katachréze, TERTIO nonsensorrhoea

Th.: V případě recidivy přeříznout.[1] Mzdovou pilou. Radikálně přitlačit. Způsob aplikace vysvětlí pacient.

dr. J. Š., klinika ČDS

[1] **Šéfredaktor tento infinitiv zcenzuroval, navzdory tomu, že o sobě napsal: „Ne, nejsem smýšlení rigidního ani jako člověk, ani jako čtenář či lingvista" (ČDS 1/95, s. 13). Před cenzurním zásahem mě ochraň Slovník spisovné češtiny, který vymezuje význam tohoto slovesa jako *říznutím rozdělit.* Pro zajímavost: *rozříznout* znamená *říznutím rozdělit na části.* Tedy *rozříznout si patu*... Je to těžký s těma významama.**

Výkonný redaktor

zasluhuje pochvalný podtisk. Text pochází z LidN 24. 6. 1995 (rubrika Literatura).

Ty tři knihy neváží dohromady ani dvacet deka, nedají dohromady více než dvě stě stran a všechny se vejdou do zadní kapsy u kalhot. Jejich hodnota ve zdejších širších literárních souvislostech bude také jen nepatrná, ale proč se občas nepodívat, jak to vypadá v mušich váhových kategoriích?

Jiří Peňás dal textu i výmluvný titul: *Drobty na stole.* — K *Příšerným příběhům* Egona Bondyho:

Z těch nonsensových miniaturek, v nichž se Malá Strana stává rejdištěm kostlivců, strašidel, pohostinských estébáků, Požeračů psů etc., je ještě teď cítit dech ghetta, v němž Bondy se svými přáteli žil. Ta jen zčásti dobrovolná vydělenost z „okolního" světa zrodila i celý ten mystický a zároveň komický pocit, že právě zde „se zjeví Duch sám" a že nejlépe se toho lze dočkat kontemplací v hospodě U dvou slunců.

Ke druhé knížce:

Nakladatelství Maťa má na svědomí rovněž vydání sedmi povídek Jana Pelce, kdysi tolik diskutovaného autora trojdílného desperátského komiksu ...a bude hůř. Jeho knížka má v titulu otázku ...a máš mě rád?, na kterou nezbývá než odpovědět „nemám...". Pelcovy prózy jsou trapným výhonkem přenošené potřeby „popudit měšťáka" tím, že před něj nakydám celou fůru eroticko-análních výměšků anebo neváhám použít jakékoli násilné (doslova i technicky) pointy příběhové. (...) V titulní povídce uškrtí stále dotazovaný chudák svou družku punčochou. Návod k použití pro autora.

Tady nám nezbývá než z chvály vybočit. *Návod* **pro** *autora* → aby uškrtil svou družku? Pokud má Jiří P. něco proti družce Jana P., snad bylo lépe (i s ohledem na čtenáře LidN) nechat to na soukromější příležitost. Pohledem zpět do textu zjistíme, že spíš má být uškrcen prozaik za onu titulní otázku. Pak ovšem *Návod, jak naložit s autorem* — anebo prostě náležitou předložkou: *Návod k použití* **na** *autora.*

Ke třetí knížce, jíž je *prózička pražského Američana Johna Allisona Dobrodružství Jacka Marlbora v Praze (Argo):*

V pozadí slaboučkého příběhu o potížích hocha z ranče, který se vydá do Prahy ještě nezamořené feminismem, poznáváme sice jistou ironii a čteme polemiku s představami Prahy jako erotického eldoráda. Avšak knižní vazbu tento spisek s podtitulem „velký americký román" (a to je nejlepší Allisonův sarkasmus) nesnese. Nakladatel chudobu textu vyvažuje dvojjazyčným vydáním a skvělou obálkou Martina Velíška.

Čtenáři, kteří mě už znají, možná nabyli dojmu, že tuto kritiku oceňuji pro její kultivovanou uštěpačnost. Nezapírám. Ale ještě víc na ní vyzdvihuji, že nevytváří kolem recenzovaného díla mlžiny pythické, vznosné a zaumné, nýbrž se smyslem pro čitelnou zkratku spojuje, ač nemísí, informaci s hodnocením a nabízí tím požitek ze čtení ve dvou plánech.

Josef Šimandl

Hrajeme si:

Doplňovačka

Co vepsat do křížovky nebo do klasické doplňovačky, to nám napovídá legenda, v níž se uvádějí synonyma, hyperonyma nebo definice. Zkusme si jednou doplňovat podle definic lexikografických ve stylu SSČ:

Byl jednou jeden *(živá bytost se schopností myšlení a řeči)* ..... a ten *(vlastnil)* ..... *(šelmu chovanou jako pomocník člověka)* ..... *(Odvracel nebezpečí)* ..... mu *(stavení, zprav. obytné)* ..... i *(zahradu, kde se pěstují ovocné stromy)* ....., ale když *(uplynul)* ..... *(posloupnost všeho dění)* ..... a *(vyhovující kladeným nárokům)* ..... pes *(stal se starým)* ....., *(pomyslel si)* ..... ten člověk: nač ho mám dál *(pěstovat, chovat)* ....., když už je *(vysokého věku)* .....? *(Budu se pohybovat po vlastních nohou)* ..... a *(ponořením do vody usmrtím)* ..... ho.

***(Chopil se a přemístil)* ..... *(menší loď)*....., *(umístil tak, aby seděl)* ..... do ní psa, na *(část těla spojující hlavu s trupem)* ..... mu *(připevnil provazem)* ..... *(kus horniny)* ..... a *(veslováním zamířil)* ..... *(do středu)* ..... *(vodního toku)* ..... a *(uvedl do pohybu vzduchem v určitém směru)* ..... psa do *(bezbarvé průhledné kapaliny)* ..... Loďka se *(pohnula ze strany na stranu)* ....., *(člověk mužského pohlaví)* ..... *(rychlým pohybem se dostal shora dolů)* ..... do vody a začal se *(nořením do vody zabíjet)* ..... Psovi ve vodě *(klouzavým pohybem se dostala pryč)* ..... *(oko na konci provazu)* ....., byl *(s ničím nespojený)* ..... Muže *(taháním dostal nahoru)* .....**

Volně podle bajky *O skutečném přátelství* z knihy Jiřího Marka *Psí hvězda Sírius aneb Láskyplné vyprávěnky o psech*, nakl. Šulc a spol., Praha 1992 [3], s. 26-27. Pokud budete předlohou poměřovat výkon v doplňovačce, přimlouváme se: uznávejte synonyma, ale zvažujte, jsou-li to opravdu synonyma.

-rbl, jš-

Škola střední:

Téměř dobrá učebnice slohu

Milena Fucimanová, Sloh. Pro 6.-9. ročník ZŠ a pro všechny střední školy. Vydalo Biskupské gymnázium, Brno 1994

Na mnoha školách můžeme pozorovat velkou neochotu žáků psát sloh. Jejich výsledky jsou obvykle velmi slabé — texty se nedají příjemně číst. Veřejné soutěže o studentský esej, v nichž jsem měl možnost být porotcem, mě přesvědčují, že ani nejnápaditější studenti nejsou vybaveni takovými slohovými dovednostmi a strategiemi, které by je spolehlivě vedly k tvorbě vyváženého a zajímavého textu.

Vyhovět při psaní buď normám (psané) komunikace, anebo jenom normám platným pro tzv. slohové útvary, které jsou definovány a procvičovány v učebnicích češtiny, to jsou dvě odlišné věci. Jistěže i slohové útvary jako referát, úvodník, pracovní návod aj. podléhají normám komunikace — vznikly proto, abychom se snadněji domlouvali. Avšak každý slohový útvar je jen **jedním ze způsobů**, jednou z forem, skrze kterou můžeme požadavkům dané komunikační situace vyhovět. Vyhraněné a specializované slohové útvary jsou obvykle považovány za nejefektivnější způsob, jak stylizovat svůj projev k danému záměru a situaci. Je však otázka, jestli jsou také nejefektivnější pomůckou při tom, když se mladý člověk učí dobrému vyjadřování.

Žáci ani studenti nemají jen strach ze špatné známky, kterou při slohu dostanou obvykle za to, že jejich dřívější učitelé vyučovali neefektivně pravopis. Nejde jen o to, že málo učitelů dokáže žákovi přesvědčivě vyložit, v čem spočívají nedostatky jeho stylizace, takže žáci odmítají učitelovy poznámky jako jeho osobní slohové vrtochy. (Pouhá výtka „nejasné", „nesouvislé", „jinak!" naprosto nestačí. Dokážete sami uvést například aspoň tři druhy jazykových prostředků či postupů, kterými žák může zvýšit vnitřní souvislost svého textu?) A nejde jen o to, že v přecpaných třídách se málokterému z učitelů podaří poskytnout každému z žáků osobní prostor pro jazykové vyjadřování. Pěkná úvaha se **nedá** napsat na rozkaz. Je také zcela nepřirozené, že na totéž téma má v jednom místě a jednom čase psát deset nebo třicet žáků. Výplody psané z donucení a strachu musejí nápadně připomínat výplody napsané z donucení a strachu, tak se nedivme, jak nízkou jazykovou kulturu v psaných projevech většina zdejší populace má. Mnozí žáci snad i na zadané téma dokážou napsat hezkou nebo jen docela málo vadnou kompozici — ale co je to proti jejich osobním možnostem, které jsme v nich nedokázali probudit nebo pro které jsme jim nedali dost prostoru.

Čeština znamená pro mě a možná i pro celý národ (český) dorozumívání po celé republice. Myslím že čeština je poměrně těší než ostatní mateřské jazyky, ale hlavní je, aby český národ svůj mateřský jazyk dobře znal. A proto je dobře, že čeština, alespoň v naší třídě patří k hodinám, které zabírají nejvíce hodin v týdnu.

Jde o to, aby se nám podařilo **odstranit představu, že úsilí napsat slohovou práci je úsilí vyrovnat se závaznému modelu „jak to má správně být"** — neboli vytvořit definovaný „slohový útvar". Myslet si, že popisem slohových útvarů dovedeme žáky k dovednosti výstižně, přehledně a vkusně psát, to je stejně pošetilé jako myslet si, že výkladem o stavbě slova naučíme děti od třetí třídy psát *i/y* ve slovech odvozených. Umět psát pravopisně správně se učí psaním a čtením, a umět vytvářet dobré texty se učí vytvářením a čtením dobrých textů. Právě **žákův autorský zápas o obsah a formu sdělení musí být v centru školní výuky slohu**. Tedy nikoli poznávání slohových útvarů, ale jejich vytváření. Poznávat se žák musí naučit spíš ty okolnosti komunikace.

Učitelé potřebují učebnice, potřebují, aby je samé někdo „zaučil" a vedl výukou. Dnešní situace ve školství není tak skvělá, abychom mohli pozvat do škol lidi, kteří tohle umějí sami od sebe. Musíme si pomoct sami. Ti, kteří umějí něco nového, to poskytnou ostatním.

Učebnice Mileny Fucimanové právě o takový přístup ke slohu usiluje. Bohužel nemohu říct, že by se úplně odpoutala od málo účinné tradice. Vlastně v počátku (část 2. Rozvoj dovedností) také probírá jednotlivé funkční styly a do nich zařazované útvary. Ale je lepší právě o to, že žákovo setkání se styly a útvary chápe jako **příležitost k rozvoji dovedností**, nikoli k nabývání poznatků. Dovednostmi autorka míní jen ty jednodušší, které stačí na sestavení poměrně primitivních textových typů, jako je zpráva, inzerát, formulář, a také test, a ovšem zápis z jednání, smlouva, žádost nebo životopis atp.

Naštěstí učebnice nesetrvává u takových prajednoduchých a žákovsky jen málokdy přitažlivých cílů. V části 3., nazvané **Rozvoj schopností**, autorka předkládá textové typy a slohové postupy, které vyžadují dovednosti vyššího řádu, kde se zapojuje subjekt pisatele, hodnocení, estetično. Sem řadí např. soukromý dopis, vypravování, fejeton, interview, výklad odborný, úvahu atp. Uspořádání této části knihy snad působí nesourodě: v jedné rovině tu stojí kapitoly Dopis, Vypravování, Popis, Charakteristika, Styl publicistický, Styl odborný, Úvaha, Styl umělecký — podivně se mísí styly, útvary a postupy. Avšak toto seřazení má velmi dobré důvody didaktické. Autorka totiž sleduje jako prvořadého činitele nikoli „stylistický systém", nýbrž žáka! A ten se ve svých dovednostech a schopnostech pohybuje od jednoduchých výkonů k složitým. (Osobně bych se přimlouval, aby učitel užívající této učebnice nepodsouval pod její kapitoly věkově stupně žáků: i dítě malé může, chce a umí psát básně i pověsti, i student vyspělý potřebuje propracovat svůj sloh v sestavování žádostí nebo petic.)

Do jisté míry se tedy Fucimanové Sloh podobá učebnicím dosavadním, resp. těm jejich pasážím, které se slohem obírají. Ale jsou tu **podstatné rozdíly**, pro které bych ji rád nazval „téměř dobrou": Začíná sice „základním poučením o slohu", jako by pro žáka byla **informace o slohu** základnější než **práce ve slohu**. Ale díky Bohu nejsou obsahem tohoto poučení výčty termínů a různých třídění promluvových funkcí nebo útvarů, nýbrž žák se v této učebnici konečně dozvídá, **jak si počínat** s ohledem na obvyklý postup při sestavování textu: „1. ujasnění cíle sdělení, 2. výběr faktů a kompozice, 3. jazyková stylizace, 4. pronesení či napsání textu". (Rád bych tu viděl také krok „výběr adresáta sdělení nebo vyjasnění jeho povahy „ — na ten se ve škole rádo zapomíná, a pak všechny děti píšou umělý sloh jen „pro paní učitelku".) Tím, že si autorka oddělila tyto první kroky u pisatele a příjemce a také oddělila informaci o slohotvorných činitelích, vzdálila se na chvíli pohledu žáka-tvůrce textu. Při jeho rozhodování se totiž mají prolínat právě kroky autorské s reflexí běžných složek recepce textu (když vím, že první fází recepce textu je vnímání, plyne pro mě z toho povinnost respektovat únosnou délku sdělení, atd.). Za tzv. slohotvorným činitelem „veřejnost-soukromost projevu" se skrývá právě onen autorský krok „identifikace adresáta" a zároveň činitel „formálnost a závaznost" versus „neformálnost a nezávaznost" projevu. Rozlišit, které z tradičně uváděných slohotvorných činitelů jsou komplexní a které obsahují jediný prvek, to je velmi obtížné, ale velmi potřebné — z pohledu žáka je to dokonce podstatné. Žák si nebude vyjmenovávat kroky přípravy, soupisy činitelů a přehledy promluvových funkcí a stylů. Jeho rozhodování je nejčastěji binární: *Je to pro babičku, nebo pro pana starostu? Budu na tom trvat, nebo je to jen takové popovídání?* Takových praktických rozhodovacích kroků je ovšem také celá sada a k stylistické dovednosti patří právě neopomenout některé z nich, tedy nezapomenout např. na to, že dopis babičce má jiný tón než dopis panu řediteli.

V zásadních věcech však žák také provádí výběr z celého hroznu možností — musí si zodpovědět otázky *Proč to říkám, proč to píšu? Chci, aby se můj adresát po mém sdělení něco*

dozvěděl (něčemu porozuměl — chci ho informovat), nebo aby se něčím řídil (chci ho přesvědčit), nebo aby něco udělal (chci ho vyzvat k činu), nebo aby se s něčím dokázal vyrovnat (chci podnítit jeho postoje a city), nebo chci, aby bylo veselo (chci ho pobavit)?

Uznáte, že v takovém souboru reálných cílů sdělování se běžná zadání školských kompozic pro pana učitele a na známku musejí zdravému rozumu žáka jevit jako úkony pošinuté a marné. Stejně tak běžný žák asi sotva dokáže převést přehledy funkcí a stylů nebo soupisy definovaných útvarů do praktické polohy, v níž by mu pomohly vytvořit úhledný a milý text.

Systémová stylistika navíc i díky typicky nejednoznačné terminologii vnáší do hlav žáků další zmatek: co jsou to **slohové postupy?** Některé se jmenují stejně jako slohové útvary (vyprávění, popis, úvaha), některé navíc patrně nejsou sourodé s ostatními nebo snad ani nejsou postupem (úvaha, informace). M. Fucimanová moudře pojmenovala slohové postupy pomocí rozlišujícího adjektiva: informační postup, vyprávěcí postup, popisný postup, výkladový a úvahový postup. Za informování však můžeme považovat všechno sdělování, a nějaká pouhopouhá informace ve smyslu zpráva vždy zapadá do některého z ostatních postupů. (Tak zpráva o události je vlastně suchým vyprávěním, informace o vnitřním uspořádání nějaké záležitosti nebo věci je vlastně výkladem či popisem.) Nebylo by snad na škodu vzít jednou vážně tradiční **anglosaské dělení na postupy vyprávěcí, popisný, výkladový a argumentační.** Každý má své specifické prostředky, ale jen zřídkadky se v reálném textu vyskytuje osamoceně, jako výlučný postup (např. postup popisný — snad jen v popisech zločinců nebo zločinů nebo ukradených či dražených předmětů; popis pracovního postupu je obvykle návodem, tedy výkladem, atp.). Podstatou úvahy je právě snášení a zvažování argumentů pro určitá tvrzení, případně vyvozování nějakého hodnocení a závěrů na základě uvedených argumentů. Avšak argumenty a argumentační postup se mohou objevit i ve vědecké přednášce nebo politické volební řeči. Sám postup tedy úvahový není, existuje jen ustálený typ textu „úvaha". Důležitější než třídění postupů je však práce s nimi ve vyučování. Když píšeme, postupujeme, volíme cesty a prostředky. Proto **jasné chápání a ovládání slohových postupů ve škole je důležitější než znalost slohových útvarů.**

Pro mne znamená český jazyk, jazyk kterým mluvím jestli správně nebo špatně, to je různé. Čeština je jazyk kterým můžu vyjádřit mnoho slov ať jsou to slova hezká i nehezká. Ale né všechno se dá vyjádřit češtinou, není pro to slov. Učím se českému jazyku od první třídy a přece ještě neznám vše o češtině.

Žák potřebuje při tvorbě textu ještě něco: potřebuje **vyhodnocovat ty jazykové prostředky, které ovládá** (slova, větné konstrukce, soubory spisovných nebo nespisovných koncovek), podle toho, jak se hodí k jeho záměru a okolnostem sdělování. V této věci bohužel učebnice Sloh podává učiteli a žákovi málo pomoci. Obsahuje sice krátké subkapitoly Slohové rozvrstvení slovní zásoby a Slohové rozvrstvení prostředků mluvnických, avšak ty jsou jen popisem, nikoli cestou k praxi. Nedivím se, že autorka tento úkol nesplnila — orientovat se ve slovní zásobě a užívat mluvnických prostředků je věcí zkušenosti (též, nebo snad hlavně, čtenářské), jazykového citu a stálého dohadování nad opodstatněností pro užití mnohých prostředků příznakových. To se však do učebnice vejde těžko; spíš bychom měli do studentů učitelství co nejvíc vpravovat vědomí, že jejich úkolem je dávat žákům vždy co možná nejvíce příležitostí k tomu, aby jazykový cit a stylistickou zkušenost získávali od časného dětství.

Za velmi šťastné považuji to, že autorka poskytla v učebnici dost místa na **ukázky a příklady textů** všech druhů. Postrádám tu však, stejně jako ve všech učebnicích, texty, které by byly zpracováním téhož námětu různými postupy do různých útvarů. Na nich žák může pochopit podstatu věci snadněji než z dlouhé četby. Velmi oceňuji bohatou nabídku témat ke zpracování. Autorka se neomezila na pouhý pravděpodobný titul zadané práce, ale **přemýšlivými otázkami pomáhá žákovi** nastartovat tvořivé myšlení.

Pozitivních stránek má učebnice Sloh od M. Fucimanové mnohem víc než těch, které bych považoval za poplatné tradičnímu přístupu. V rukou moudrého učitele bude učebnice dotvořena v krásné hodiny češtiny, a já se těším, až mladá inteligence vejde do praxe vybavena dovedností jasně myslet a účinně se vyjadřovat. Co si potom počneme my?

Ondřej Hausenblas

Jakub Hron a motto úvah o pedagozích

Osobitý svět Hronova myšlení **a jazyka** nám po desetiletích zapomínání a zapomnění zprostředkuje kvalitní, nepochybně pracná edice nakladatelství Paseka (Praha a Litomyšl 1995, cena bratru 199 Kč) se starosvětsky nekonečným titulem, který rádi ocitujeme: *Nedorozumění s rozumem aneb Konba žijby. Z čujby a myselby profesora Jakuba Hrona Metánovského k 155. výročí narození uspořádal, dokumentární přílohu vybral, doslov a ediční poznámku napsal PhDr. Vladimír Borecký, CSc.* Hronův vynález, kalamář *buňát* na psacím stole Karla Čapka, i to, jak Čapek Hrona viděl, připomnělo začátkem léta několik víkendových příloh deníků a lze to najít v Boreckého průvodních textech; my se raději pokochámě Hronovou dikcí.

1. Geometrie a stereometrie — měravna: § 4. Množstvo rutostěnů.

Rutostěnů jest velmi mnoho, neboť jsou rutostěny možné pravidelné i nepravidelné právě tak jako jehlany pravidelné i nepravidelné a ještě dále tak jako jsou možny n-kouty, jejichž hrany stojí kolmo na bocích druhého n-kouta, tak že vládne mezi každou dvojicí jmenovaných n-koutů točnatosť čili polárnosť, krátce řečeno jeden je točnatým (polárným) n-koutem druhého. Nejjednodušší druh ruťátů jsou pravidelné, které omezeny jsou samými shodnými rutami. (s. 127)

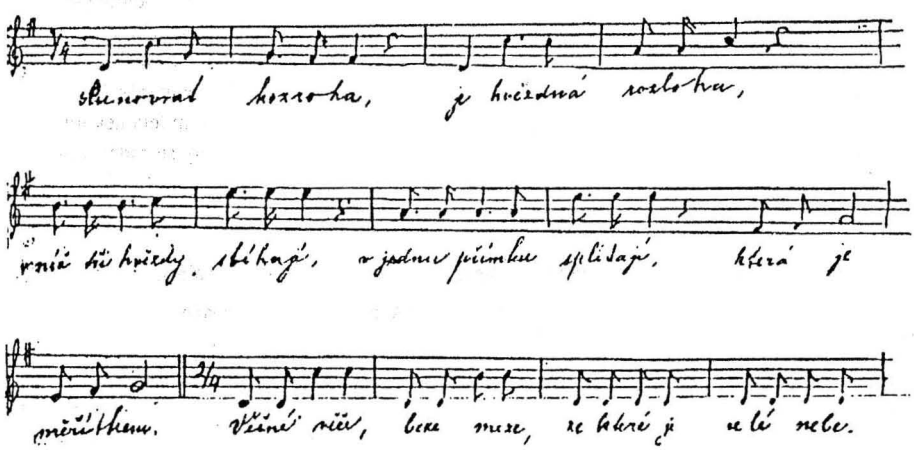
2. Filosofie — libomudravna: Háma a tenýr.

§ 3. Háma (ὕλη, materia). **Háma jest předmět přírody a smyslů, neboť celá příroda složena jest z různých druhů hámy, kterou člověk čuje paterým smyselným způsobem. Nejdříve poznává člověk hámu hmatem, rukama, ústama. Pročež slovo „hamati", které značí původně ústama jímati, značí pak obecně tolik, jako jímati, chápati vůbec, odkudž přišel pojem ústroje: ústroj hamatý, který má schopnost hamati, jímati, odkudž hamát, zkráceně hmat. Dokonaleji pak poznává člověk hámu myselbou, když dojmy čujbou získané promyslí, ustálí, porovná i ocení.**

T e n ý r . Vedle těchto (...) šedesáti osmi druhů hámy, které tvořejí a zastupujou hámu hrubou, jež také dělena bývá ve skupenstvo pevné, kapalné a plynné, bytuje ještě háma stále proudivá, jíž dali Řekové jméno aither (žehýr; anebo také tenýr, od slova: teniti = tenkým

činiti: tenato, konopná tenká síť na zvěř: teno = aegyptské tenké plátno) a již nazval Faraday hámou zářivou. Chce-li kdo pochopiti tenýr, musí mysliti důkladně, neboť ho ohmatati nemůže nikdo pro jeho přílišnou tenkosť a jemnosť. I nutno říci: Bytuje-li háma hrubá, proč by nebytovala také jemná? (...) Tenýr jest medžuvnou (medialis) hámou mezi prostorem prázdným a hámou hrubou. Poněvač prostor jest jsoucnem bezhámitým, neklade žádné látce odpor v pohybu, teda také ne tenýru: z tohoto poměra plyne, že hyb původný jest ve veškerenstvu nutným javem, že příčiny hyba jsou dvě, a sice totiž prázdeň klidného prostora, pak pelnota hámy (ať tenýraté anebo hrubé). Pro přírodu a svět smyselný je teda hyb hámy javem pervotným, prostojavem, kdežto klid hámy jest pak javem druhotným, vztažným: proto také náleží tenýru velká hybkosť, poněvač je prázdnu prostora blíže, nežli háma těžkopádná. Zvláštnosť robivou má tenýr tu, že může býti rozechvěn všemožným způsobem více méně a že chvěje rozestírá, přenáší ve přímkách na všechny strany, ano že může býti také rozprouděn a proudy velké, široké vykonávati. (s. 156-7)

3. Hudba: Slunovrat Kozoroha



(s. 145)

4. Poezie

Ať vzňata každá zář svata, plá z krajna v kraj a na vzdál.
Cel svět nechť směle čest seje, Čech nese ves vznešeně své,
Dychtím, bys z výšin sílil lyk, síly milých mých.
Mocnoto! rod skvost, vol Božstvo zdroj! dobroto kon zdob!
Dvůr tvůj buď družstvům úl, duch služstvu vnukuj úctu. (s. 176)

5. Jazykověda — mluvověda: Ze spisu **Přípona tvorebná „ba" v úpravě zákonité, § 18. Význam přípony tvorebné ba.**

(...) Přípona tvorebná ba sama o sobě má sílu tvořivou, samotivou, hradivou, směrovou: pročež každý kmen, ku kterému přípona ba připojena jest, učiněn bývá obmezeným oborem právě tak, jako hrad obehnaný zděmi, zahrada omezená plotem, jezero lemované břehem, v kterémžto oboře jest působnosť vyvíjena pojmem, do kmene uloženým. Pročež tvar příponou ba vyznačený jest peven, určit a jako hranina v nerostech zákonit. Jména, příponou ba tvořená jevila dosud dle dokladů (...) všude stav činný, pročež nutno tento stav činný jim ponechati a na tvary stejnorodé přenésti a uzákoniti, k. p. Honba zvěře je tolik jako zvěř honiti, sečba trávy je tolik jako trávu sícl, tvorba slov je tolik jako slova tvořiti. (s. 174)

6. Personalia z roku 1896 (V. Borecký: *Obzvláštník Hron)*

Úřadující ředitel hradeckého gymnázia Vilém Steinmann pohlíží na Hrona s nedůvěrou. Dává slyšení kritickým hlasům, které spojují Hronovo podivínství i s pedagogickými problémy, nedostatečnou vážností u studentstva a uvolněnou kázní. Je tradována legenda, že příčinou Hronova penzionování byl až výstup se zemským inspektorem. Hron měl své speciální názvy pro školní prostředí. Student byl bažák (studeo, -ere = snažiti se, bažiti), profesor byl zpyták a inspektor pozorovák. Tak jako důvěrně oslovoval studenty „milí bažáci", oslovil i inspektora „pane vrchní zemský pozorováku". Údajně se měl ohradit, když chtěl inspektor klást otázky při maturitě, že od toho je zde on jako zpyták, kdežto inspektor může toliko pozorovat. Ať již zněla žádost ředitele Steinmanna o předčasné penzionování jakkoliv, vídeňské ministerstvo jí promptně a ochotně v r. 1897 vyhovělo, a tak se stal Hron v 57 letech výslužníkem (penzistou). Za více než čtvrt století prošly Hronovou výukou desítky žáků, mezi něž patřili mj. ministr Alois Rašín, prof. Albert Pražák, prof. Otakar Srdínko, dr. Duchoslav Panýrtek, redaktor a překladatel Gustav Pallas, hudební skladatel Karel Moor. (s. 248)

Splnili jsme tedy, co jsme slíbili minule v článku o T. R. Fieldovi (s. 105). Analýzu Hronova stylu najdeme v knize L. Merhauta *Cesty stylizace*. Ústav pro českou literaturu AV ČR, Praha 1994.

*

Máme-li už v našem „školském" čísle tento obrázek nepochybného podivína, zamysleme se nad tím, zda Hron mohl být dobrým učitelem. Mottem naší úvahy budtež slova Karla Čapka[5], která otiskujeme na následující dvojstraně.

---

[5] **nikoli z článku o Hronovi *Muž vědy*, ale ze stati *Odborná výchova*, 1923, cit. podle K. Č., *Místo pro Jonathana!*, Symposium, Praha 1970, s. 15-17; všem, kdo mají co činit se školstvím, doporučujeme celou tuto stať a tuto knihu, nebo aspoň její první oddíl, *Problémy výchovy***

Bez výjimky pak mohu říci, že nejmizernějšími pedagogy jsou odborní hnidopiši zarajtovaní (jak se říká) do uzoučkého okruhu tesmanovského vědátorství [6], ale těch je pořádku; jednak — a četněji — školští řemeslníci, kteří taktak ovládají svou látku a drží se učebné knížky, aby desetkrát za hodinu nešlápli vedle; lidé, kteří kdysi odříkali své nevyhnutelné státnice a pak tedy šli učit tomu, co už zapomněli, ačkoliv by stejně dobře mohli přijímat dopisy u poštovního okénka nebo být oficiály zádušního úřadu. Jejich vyučování záleží v tom, že tabule musí být čistě umyta, žáci tiši jako kameny a jednou za čas musejí dostat pumu, kuli, pecku nebo jak se tomu dnes říká, ne ve jménu vědy, ale ve jménu školní kázně. Kéž vám huby zdřevěnějí, špatní učitelé! Co jste se nás naotravovali, jaká nuda a lhostejnost z vás čišela, a po všem trápení jste nás ničemu nenaučili; dnes, kdy jiní mají děti a zakládají na sádlo, musím se znovu chápat učených knížek, neboť se stydím za svou nevědomost a doháním, čemu jste mě nenaučili. (...) Profesor odborník v dobrém slova smyslu, ten, který svou látku miluje a sám si ji stále myšlenkově zpracovává a rozšiřuje, který si své hodiny pečlivě připravuje, který svou nauku považuje za tak krásnou a životu potřebnou, že poctivě a horoucně hledí žákům z ní podat to nejcennější a ideově nejvyšší, je dobrý a dokonalý pedagog, i kdyby koktal a byl prchlý jako švec; a pravím, žáci ho budou milovat a poslouchat jako božího slova. Odborník, který hnidopiší na malé slovíčkářské a titěrné vědičce, bude svými žáky pohrdat jako ignoranty a neschopnými proniknout v hlubokost jeho odbornictví, odmele spatra své lekce, neboť tyto školácké povšechnosti ho nemohou bavit, a nepodá žákům o jota víc než vyučovací živnostník, který při hodině myslí na své trávení, na postup a na poslední mrzutost s ředitelem.

Za dobu po kterou chodím do školy, jsem poznal několik učitelů na češtinu a každý učil svým vlastním způsobem, někteří se žákům líbí a hodně je naučí a naopak, jsou tacý učitelé, kteří žáka svým výkladem nezaujmou a kteří moc nenaučí. Žáci proto takové učitele nemají rádi. Když však učitel umí zaujmout žáky svým výkladem, tak ho žáci obdivují a často ho mají v oblibě.

Jak se má tedy reformovat střední škola? Zřiďte si nejlepší osnovy a učebnice; bude-li se podle nich učit ležérně nebo suše, nebude z toho mnoho zisku. Nechte přednášet filosofii nebo co chcete; bude to někdy stejná nezáživná nuda jako časování deiknymi, *zatímco v některých ústech bude geometrie okřídlenou a vzrušující básní. Je to příliš stará pravda, že ve vyučování osobnost je vše; ale té se nelze učit v pedagogických kursech.*

Aby to některým čtenářům nepřišlo líto, ocitujeme také hned následující odstavec, který se týká nás, pedagogů univerzitních:

Mnoho by v tomhle směru mohla učinit universita; ale to je zas takové vysoké gymnasium, kde se občas vyskytnou zas ti školometi a přednáškoví živnostníci — proboha, nezlobte se,

[6] Jörgen Tesman z Ibsenovy *Hedy Gablerové:* pedant, kariérista, omezenec a hnidopich

že to říkám; ale bývají tam tuze divní patroni. Tedy chci říci, že universita, jež si konečně může vybírat, by mohla být opravdu sborem osobností, tvůrčích a plodných odborníků a filosofů, z nichž by linulo světlo pořádného vědění a poznávací radosti až do poslední venkovské primy. Ta pravá pedagogika začíná docela nahoře, na katedrách universitních profesorů. (...) Chcete-li lepší střední školu, musíte začít s lepší a nejlepší universitou.

K čemuž nám i našemu časopisu — na tvou přímluvu, Karle Čapku — dopomáhej Bůh.

Josef Šimandl

Na kopytou aneb Rozbor nad mluvnici

Zdeněk Vybíral si v Tvaru 10/1995 libuje, jak je mu příjemné číst polemiky. (Naši čtenáři si mohli svoje pocity z polemik otestovat nad ČDS 1/95, s. 19-24.) Ne že by mě Vybíralův článek *(Nedomrlá naděje na polemiku?,* s. 11) kdovíjak ukájel, neřkuli opájel, ale jedno nalezené zrno za pozornost stojí. O polemicích se tu píše:

Útočí jako o život, roznést soupeře na kopytou je cílem jejich mistráku.

Podle žádné normativní mluvnice nejde o regulérní tvar. Poněkud jiné světlo může na ten lokál vrhnout činnost, která se ve školách označuje diskreditovaným a běžnou praxí znesmyslnělým výrazem *všestranný (komplexní) jazykový rozbor.* Protože odpovědi jsou nasnadě, omezíme se na otázky:

- Od které skupiny substantiv se sem dostala koncovka *-ou?*
- Co z toho vyplývá pro výklad Vybíralova pojetí „kopyt" polemiků?
- Mají takto pojatí polemikové odstup od svého psaní? Hodnotí to Vybíral jako dobré, jako špatné, anebo nelze poznat jak?

-jš-

Pozn. Pozoruji, že text, který jsem napsal, obsahuje další odrazové můstky k přemýšlení o tajích jazyka:

tvar — Tvar (proč se tak jmenuje literární časopis); *polemika — polemik* (rozdíly a ošidné shody paradigmat); *pojetí — pojatí* (jakpak to bylo s přehláskou *'a > ě ?); lokál;* slova příbuzná ke slovům *ukájet, opájet* a jejich významové spojitosti, rozdíly a odstíny; struktura věty s *ne že by* a její zapojení do souvětí (najdou se tu jistě zajímavější problémy, než že podmětem je *článek);* význam předložkových spojení *Rozbor nad mluvnici* (srov. název písně *Milá nad rodinu,* v Sušilově sbírce pod č. 446) a *otestovat si své pocity nad ČDS;* původ a slovnědruhová platnost *neřkuli* (musí mít pravdu SSJČ?)...

Vynalézavý češtinář najde ještě jiné.

-týž-

Přijímací zkoušky a sloni v porcelánu

Jak se zdá, náš časopis by bez potíží uživil pravidelnou kritickou rubriku o příručkách určených k přípravě na přijímací nebo maturitní zkoušky z češtiny. V ČDS 2/93 (s. 108-109) probrala E. Hošnová nedostatky, zavádějící formulace i vyslovené chyby publikace *Zvládneš přijímací zkoušku z českého jazyka?*, kterou vydalo nakladatelství Trizonia. Hned v dalším čísle (ČDS 1/94, s. 57) se objevila kritická poznámka k příručce V. Martinkové, P. Ziegové a kol. *Připravujeme se k maturitě z českého jazyka.* Dnes se k tomuto — zřejmě věčnému — tématu vracíme v souvislosti s publikací Olgy Příborské *Texty přijímacích zkoušek z českého jazyka na střední školy*; s výraznými podtitulky UPRAVENÉ VYDÁNÍ a **NOVĚ** ji vydala (cituji z údaje v tiráži) „fi BLUG Praha", nejspíš roku 1992 (rok vydání není uveden).

Příručku jsem otevřel jen namátkově na několika místech a trochu mě jaly obavy, jak asi vypadalo její původní vydání, když i v tom upraveném čtenář nachází jednu botu za druhou. Z klíče ke cvičením se tu například dovídáme, že *nucen* ve větě *Byl jsem nucen zasáhnout včas* je doplněk (s. 54), že 2. pád jednotného čísla jména *Publius Ovidius Naso* zní *Publia Ovidia Nassna* (s. 57), že pokud jde o výběr mezi *i* a *y*, píše se správně *byl jsem nabyt dojmy* (s. 53), že byv požádán o vidový protějšek ke slovesu *jít*, má uchazeč o studium na střední škole uvést jako správnou odpověď podivuhodně uspořádanou trojici *chodit — jít, přijít* (s. 57)... a tak dále. Ať už jdou podobné chyby na vrub autorčiných (ne)znalostí nebo na vrub nepozornosti při korektuře, v klíči ke cvičením je rozhodně nelze tolerovat: žák základní školy připravující se k přijímacím zkouškám podle podobné příručky je často ochoten brát její řešení jako zjevené nezvratné pravdy a může si tak u zkoušek citelně uškodit. Publikace s tímto určením si hrubé chyby ani zavádějící nedopatření zkrátka nemůže dovolit; pokud je přesto má, rovná se její blahodárný vliv působení příslovečného slona v porcelánu.

O něco málo tolerantnější postoj snad lze zaujmout k některým jiným nedostatkům příručky O. Příborské, například k nepřesným formulacím v zadání úkolů nebo ke krkolomným řešením vyplývajícím z nevhodné volby příkladů, na nichž se mají testovat některé dovednosti. Jednu ukázku za všechny: jakpak by sis, náš v češtině zběhlý čtenáři, poradil s úkolem, v němž je zadána věta *S nadšením jsme sledovali úspěšné vystoupení našich sportovců na mezinárodních lehkoatletických soutěžích* a po tobě se žádá, abys z ní vytvořil souvětí o čtyřech větách? Klíč (s. 56) ti nabídne řešení zcela „přirozené": *Nadchli jsme se a sledovali jsme, jak úspěšně vystoupili naši sportovci, kteří se zúčastnili mezinárodních lehkoatletických soutěží.*

Je jistě chvályhodné, že autorka i redakce se svorně rozhodly vnést do knihy, která je už samotným svým typem smrtelně vážná a dost jednotvárná, překvapení a humor (v úvodu na s. 3 se dočteme: „V závěru publikace pak najdete překvapení — veselé rozbory ze 'žákovských školních perliček'.("). Překvapení je tu však podstatně víc, než čtenář po tomto úvodu očekává: patří k nim třeba to, že v této příručce k přijímacím zkouškám **z českého jazyka** se bez jakéhokoli varování objeví i cvičení (samozřejmě s nezbytnými

tiskovými chybami a značně zavádějícími formulacemi zadání — viz s. 19 a 20), v nichž se mají doplňovat **anglické a německé** věty.

Ve výčtu překvapení, chyb a nedostatků, které přináší ediční počin „fi BLUG Praha", bych mohl ještě pokračovat, ale patrně by to nemělo valný smysl. I z toho, co bylo řečeno, je myslím dostatečně zřejmé, že pokud sháníte spolehlivou příručku k přípravě na přijímací zkoušky z českého jazyka, měli byste se poohlédnout jinde.

Karel Kučera

Pohled od katedry na žáky

O působení italského skladatele Ferrucia Busoniho v Helsinkách:

Hudobná škola bola pre Busoniho šokom. Jeho žiakmi boli predovšetkým dievčatá z lepších rodín, ktoré tápali v začiatkoch štúdia, a zdalo sa, že všetky sú v príbuzenstve s rybami tichého Fínskeho zálivu.

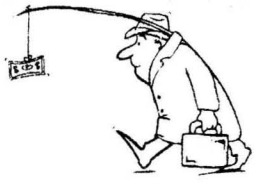
H.-I. Lampila, Sibelius. Prel. Pavol Tvarožek. OPUS, Bratislava 1989

excerpoval -jš-

Lákavá nabídka studentům, absolventům, chudému kantorstvu...

No vida — stačí vzít si někde v metru papírek od štědrého distributora. Jeden si přivydělá, a navíc se možná stane „kapitánem našeho průmyslu", stínovým ministrem, anebo snad dokonce ...?

Jiní verbíři doplnili nabídku obrázkem. Potěšitelné je, že nikoli prvoplánovým:



-fš; 1. příklad dodali studenti FF UK-

POSAĎTE SE, K TABULI PŮJDE...

7

Tak studenti, skončilo hájení a začíná odstřel. První, druhý a třetí vystřelí k tabuli.

Tak prosím, třeba ty, viděl jsem, že už ses skoro hlásil.

Á, támhle jsou dva apoštolové. Tak nám vystupte hezky z orloje k tabuli.

Protože jste původně měli mít tělocvik, budu zkoušet na přeskáčku.

Další pán na holení: Kubalová.

Spusť a nebuď zbytečně skromný.

Vím, že nechcete být vyvolaná. Přesto spusťte. Lid se chce bavit.

Proč vyvolávám zase tebe? To víš, děláš, že jsi chytrý, a tak, když něco nevím, musím se zeptat.