čeština doma a ve světě

Vydává čtyřikrát ročně
Filozofická fakulta UK v Praze, centrum pro DeskTop publishing,
v nákladu 400 výtisků.

Redakční rada:
Jaroslav Bartošek, František Daneš, František Fröhlich, Milan Jelínek, Ivan Lutterer, Vladimír Smetáček, Alexandr Stich, Dušan Šlosar, Ivan Vyskočil

Redigují členové katedry českého jazyka FF UK:
Ivana Bozděchová, Ondřej Hausenblas, Jiří Homoláč, Ivana Christová (technická pracovnice), Karel Kučera, Alena Macurová, Jiří Rejzek, Zdena Smetanová, 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 (změna!) 210

Text zpracován převážně v editoru WordPerfect.

Ilustrace: Jan Schicker (Q*ART)

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)

Téma čísla: *Vyučovat mluvnici - nebo učit komunikovat?*

Spor o to, čemu má škola vlastně učit, je možná starý jako škola sama. Vzpomeňme na Senekův paradox Non vitae, sed scholae discimus *(Neučíme se pro život, ale pro školu): přinejmenším už tehdy byla situace zralá pro ironickou poznámku, že existuje škola pro školu. Ale už tehdy mohlo být také jasné, že školou životní (komunikační) protřelosti je daleko spíše tržiště, ulice, vojenský tábor, senát, banda vyvrhelů a řada dalších prostředí, jimž škola konkurovat nemůže, pokud chce zůstat školou: pěstitelkou toho vyššího, vědomého, kultivovaného, teoretického, estetického - všeho, co překračuje přízemní prakticismus.*

Hned po komunistickém puči v únoru 1948 začal útok na "buržoazní školu": prý se v ní učilo zbytečnostem. Místo klasických jazyků a filosofie byly zavedeny brigády v zemědělství. Výkřikem posledního období socialismu byly snahy omezit faktografické a posílit operativní vyučování, zavést do škol samostatnou práci s literaturou, informatiku a výuku pojatou komunikačně prosadit komplexní maturity o všem a o ničem. Výsledky jsou už známé: v lepším případě umějí všichni o všem povídat, ale nikdo nic neví. Je pravda, že v racionálním, operativním jednání jsou absolventi naší klasické školy za studenty ze Západu pozadu. Dokážou zastánci naukové školy, že v něčem neoželitelném jsou lepší jejich absolventi?

Od r. 1990 pozorujeme dvojí reakci, pro změnu na "starou, nemožnou, socialistickou školu": jednak návrat ke klasickým gymnáziím, jednak vznik tzv. alternativních škol, včetně takových, kde si dítě, když je výuka nebaví, klidně může jít bloumat po budově nebo po školním dvorku. Dobrořečme Bohu za to, že je nám opět přána mnohost pojetí a přístupů; kromě naprosto elementární úrovně je opravdu nemyslitelná tatáž škola pro budoucí kadeřnici, manažera, genetika i houslistu. Někdy se ale zdá, že výuka dovednostně komunikační (a tedy ovšem také málo rozvíjející abstraktní myšlení) má dnes až příliš navrch nad výukou tradiční, koncipovanou naukově - aspoň v teorii a v projektech; v samotných školách... však jistě znáte někoho, kdo učí nebo kdo má potomstvo školou povinné.

Přinášíme dnes našim čtenářům látku k přemýšlení o budoucnosti výuky českého jazyka. Spektrum bychom byli raději měli pestřejší, a zejména jsme se pídili po nějakém pádně zformulovaném názoru extrémně konzervativním - avšak s malým úspěchem (uvidíte). Zato pokus o kompromis bychom měli: tzv. integrované osnovy českého jazyka pro základní školu (obecnou a občanskou, dříve měšťanskou, i pro nižší gymnázia), které zpracoval autorský kolektiv při KČJ FF UK, složený z lingvistů, didaktiků, psychologů, informatiků a učitelů češtiny. Podrobně se těmto osnovám češtiny budeme věnovat v některém z dalších čísel našeho časopisu.

-red-

Češtináři bez gramatiky?

Předkládám k úvaze, proč a zda vůbec je nutné probírat se žáky národní školy pády jmen v češtině. Pokusím se ukázat, které činnosti spojené s tímto učivem skutečně směřují k cíli, jímž je schopnost účinného dorozumívání a kvalitního porozumění, a kterými z dnešních požadavků školy spíše bráníme k cíli dospět.

S týmem autorů osnov češtiny v osnovách Obecné školy jsme gramatické téma pádů téměř vypustili, přestože praktičtí učitelé v týmu vědí, že naučit děti očíslovat pádové otázky a určovat číslovaným pádem tvar slova ve větě není obtížné. Důvodem k vypuštění byla skutečnost, že určování pádových tvarů jmen (např. *kostelům* je 3.p.č.mn., *pěkným* je 7.p.č.j. i 3.p.č.mn.) je jednak výkon pro dítě samoúčelný, jednak méně zdatným učitelům často zabírá čas potřebný k činnostem komunikačním. Navíc školské seřazení pádových pozic nedává dětem ani správný obraz systému ohebných tvarů jmen. Seřazení otázek a pádů od jedné do sedmi je vlastně náhražkovým modelem skutečné struktury, podobně jako se např. ve fyzice používala kdysi prý jedině adekvátní představa, že části atomu jsou jakési kuličky kroužící kolem středu. Avšak fyzikální skutečnost (např. atomy dětského těla) drží pohromadě sama, ať už si ji žák představuje pomocí špatného nebo lepšího modelu, anebo o atomech nemá ani tušení. Školské pojetí i způsob probírání pádového systému v češtině také neodpovídá jazykové skutečnosti: avšak zabírá dětem čas potřebný k tomu, aby se mohly naučit dobře dorozumívat; jazyk pro ně existuje v řeči, nikoli ve cvičebnici mluvnice. Místo aby rozvíjely své dorozumívací schopnosti, nacvičují podle dosavadních osnov při probírání pádů úkony, které jim k dorozumění nepomáhají, ale které mají sloužit ke gramatickým úvahám nad pravopisem *i/y* nebo (až mnohem později) k mechanickému provádění syntaktického rozboru vět.

Když chceme zlepšit výuku češtiny ve škole, můžeme zkusit dvě cesty: jednak dělat lépe to, co jsme učili dosud, anebo učit něco jiného. Buď je obsah a cíle učiva v pořádku, a jenom my učitelé pořád nejsme s to naučit děti pěknému vyjadřování, spolehlivě správnému psaní a kritickému porozumění. Anebo učíme žáky něčemu, co jim nepomáhá k žádoucímu výkonu. Je ovšem možné, že je vada v obojím - **málo zdatní učitelé probírají se žáky málo prospěšné učivo.**

Přemýšlet o svém předmětu znamená např. "víc brát na vědomí zájem a potřeby dětí ve třídě". Také to může znamenat třeba odvahu položit si otázky právě jako "proč vlastně probíráme na národní škole pády podstatných jmen?" Než odpovíte (větou, která jistě bude obsahovat slůvko *přece*), zkuste promyslet obdobnou otázku: "Proč se děti učí zařazovat krtka nebo velrybu mezi savce?"

Takové otázky a odpovědi potřebujeme k tomu, abychom vůbec uměli *volit cesty, kterými se k cíli vzdělání chceme ubírat* (v tom, co myslím slovem vzdělání, odkazuji na svůj článek v Učitelských novinách č. 39 z 25.10.1993). Jestli chceme děti naučit, jak hubit krtky, bude užitečné, aby se dozvěděly, že krtek nemá larvální stadium a nelíhne se z kukly. Jestliže však dětem potřebujeme předvést velkolepost přírodního ekosystému (resp. Božího stvoření) a naučit je pojmově myslet, je dobré rozčleňovat s nimi skutečnost podle různých kritérií a hledat vztahy mezi třídami jevů. Jenže pak možná místo krtka vezmeme třeba netopýra, nebo necháme děti narazit na masožravou rostlinu nebo podhoubí hříbků ap. - *konkrétní naplnění budiž ponecháno na učiteli.*

Osnovy Obecné školy tedy nyní zrušily výuku pádů jmen jako zvláštní téma. Z vysoko postavených míst jsou slyšet obavy, že to poškodí intelektuální rozvoj dětí (kterému to patrně doposud velmi pomáhalo), nebo že se děti nenaučí cizí jazyky, nebo že se to nesmí s komunikačností natolik přehánět, aby se veškerá gramatika vypouštěla.

Přemýšlet o předmětu a o změnách ve škole znamená v tomto případě hned několikero věcí:

1. Jestliže jedny z osnov budou učit bez pádů, neznamená to, že jiné osnovy nebo programy je opustí také; a že škola nebude smět pády navzdory osnovám probírat nebo vypustit.

2. Neděsit se nápadů, s kterými jsme se ještě nesetkali, ale dobře se podívat, co tedy opravdu znamenají - tj. pořádně si osnovy přečíst a ujistit se, jestli náhodou nezmizelo tradiční povrchové probírání jevu, zatímco vlastní smysl "znalosti" pádů je třeba uchován.

3. Promyslet, zda je možné v dané věkové kategorii vyučovat děti chvíli gramaticky a (mnohem menší) chvíli komunikačně. Tak to vlastně předepisovaly staré osnovy. Pro dítě na I. stupni je však důležité, *aby stále a zřetelně nalézalo důvody, pro které stojí za to vynakládat v hodinách češtiny úsilí.* Gramatická linie výuky je dítěti vzdálenější, protože je zastíněna jeho živými komunikačními potřebami. Proto je vhodné zvolit za základ při tvorbě vyučovacího programu linii komunikační. Při živém dorozumívání se pak dají motivovat i informace gramatické nebo pravopisné (podle tvarů jmen správně porozumíme větě) a také výcvik k správnému užívání spisovné češtiny ve formálnějších situacích.

Osnovy Obecné školy skutečně pouze přestaly procvičovat číslování pádových otázek a přiřazování takových čísel k tvarům slov. Vylučují také nemotivované promrskávání tvaroslovných paradigmat ("Vyskloňuj slovo *sysel* v množném čísle"). Přesto nebo spíše právě proto budou děti jak nalézat syntaktické vztahy slov, tak i uvědomovat si společnou příslušnost tvarů slova k jedinému paradigmatu. Od prvních let budou děti vedeny k tomu, aby se *dokázaly doptat na chybějící (nečitelné, přeslechnuté) slovo ve větě. Např. "Všem dám jablíčko, ale ###### nedám nic." - "Komu nedáte nic?" "Přece Pepovi."* Takové ptaní děti potřebují pro život, pro syntax, pro cizí jazyk, pro rozvoj intelektu. (Nebojte se, že si pak budou plést 2. a 4. pád při pouhé otázce *koho?* Čísla by si snad spletly, ale děti ta čísla pro dorozumění vůbec potřebovat nebudou, a identifikaci tvaru samotného stejně provádějí pomocí předložky (bez koho x na koho). A jestli jde o cvičení paměti, je tolik krásných básniček ...)

Sounáležitost pádových tvarů téhož slova se děti v osnovách Obecné školy učí poznávat také, ovšem neděje se to odříkáváním řádky tvarů, nýbrž v jazykových hrách, v práci se slovníčky a encyklopedickými příručkami a při transformacích vět. Učiteli nikdo nebrání, aby soupis tvarů dětem ukázal nebo nadiktoval (pokud nepřijde sám na to, že je lepší nechat děti, aby si takový soupis sestavily samy), ale snažili jsme se vložit do osnov taková témata, která by zmenšila pravděpodobnost, že učitelé při

výuce míří na pouhé zapamatování a odříkávání tvarů jednotlivých vzorů s pádovými otázkami. Cesta k poznání gramatiky komunikačními metodami výuky je ovšem mnohem individuálnější a pro učitele pracnější: učitel nesmí očekávat, že poznání jazykového jevu (že např. 6. p. mn. č. od *havárie* jest *haváriích* a ne třeba *havárijích* nebo *havárijech*) nastane u všech dětí ve třídě současně, po promítnutí paradigmatu na tabuli. Dětská přirozenost se ostatně dosavadním gramatikalizujícím postupům ubránila - některé děti ovládnou náležité tvary až v dospělém věku pod tlakem společenské nutnosti, jiné nikdy. Bohužel se však děti nestihly naučit pěknému a zřetelnému vyjadřování ani myšlení.

Přiřazování čísel k pádovým otázkám a pak i k tvarům slov (dnes ve škole často izolovaných, bez větného kontextu) je jen mechanický úkon. Nepomáhá ani k porozumění větě a textu, ani k systémovému myšlení: Tzv. pádové otázky nepatří totiž do tabulek k pádovým tvarům slova, ale jsou to naše otázky, kterými se běžně doptáváme, když výpovědi nerozumíme. Snaha porozumět je přirozený postup při práci s tvary slov, kdežto hrubé kladivo gramatických pouček je vysoce abstraktní metoda, kterou se děti mají k tomu, co přirozeně dělají, dobrat vědecky. Proto je v osnovách češtiny na Obecné škole napsáno, že pro svou abstraktnost je pádový systém ponechán do vyšších tříd (do měšťanky).

Seřazení pádů od jedné do sedmi je ostatně poněkud nevědecké - první pád totiž není první v řadě rovnocenných, stojí výše jakožto pád pojmenovací, zatímco třeba vokativ zas nemá důvod být zrovna pátý, když stojí mimo větu. Vzájemná podobnost nebo odlišnost pádů může být posuzována z hlediska syntaktického jinak než ze sémantického (některé pády mají velmi rozličné různé významy), a jinak podle podobnosti a shody tvarů. Důvodů pro to či ono seřazení a číslování by se vždy našlo dost. Systémová povaha soustavy pádů se však ukáže, až když tato různá seřazení porovnáme, a to je úkol pro vysokoškolské studenty. Seřazení pádů se poněkud liší i mezi moderními jazyky: už v sousední němčině má např. pád uváděný jako třetí v pořadí některé významy českého šestého, který jí spolu s českým sedmým vůbec chybí (nemají samostatné tvary). Historicky je snad zajímavé, že se podle mluvnic řečtiny a latiny časem uspořádala i mluvnice češtiny. Pro intelekt i jazykové myšlení žáka by však bylo mnohem důležitější, kdyby byl přiveden k poznání, že v češtině se dá na všechna jména ve větě doptat jednou z právě sedmi zájmenných otázek *(pozn. red.: vlastně šesti - pátý pád zájmennou otázku nemá),* kdežto v jiných jazycích bývá tento počet jiný.

(Měli bychom se ptát, kdy se vlastně žáci dozvědí odpověď na to, co jim dělá tolik potíží při rozlišování předmětu a příslovečného určení: Jak je možné, že se někdy

doptáváme pomocí zájmenných otázek, např. *do čeho se to dostali Jeníček s Mařenkou?*, a jindy na totéž otázkou s příslovcem, např. *kam se dostali?*. A kteří z učitelů by jim uměli odpovědět?)

Vztah souboru koncovek k zakončení kmene a rodu jména děti potřebují poznat proto, aby mohly volit správné spisovné koncovky i u slov jim dosud neznámých, např. přejatých nebo řídkých (např. u slova *havárie* nebo *štoudev* v 6. p. pl.), a také proto, aby poznaly, ke kterému základnímu (nominativnímu) tvaru patří pádový tvar, na který narazily v textu (aby mohly jeho význam nebo další tvary vyhledat ve slovníku ap., např. *Koloseem*). Kromě toho potřebují poznat, ke kterému vzoru slovo patří, aby uměly správně napsat *i/y*. Avšak poznávat, které jsou spisovné tvary slova (např. od *myš* v 7. p. mn. č.), a odhadovat podobu základního tvaru, to se dítě pro život (nikoli pro pouhé přezkoušení) naučí především hojnou četbou a častým mluvením. Právě k tomu dávají osnovy Obecné školy dost času díky tomu, že potlačují mechanické probírání gramatiky. Při četbě a mluvení se navíc dá do výuky koncentrovat řada dalších poznatků, dovedností a schopností, kdežto při prohlížení a promrskávání paradigmat vzorů dítě získává kromě seznamu správných tvarů vlastně jen návyk trpělivě očekávat, kdy konečně dostane jeho práce smysl. Domnívám se, že koncem dvacátého století je naivní představovat si, že právě tato "vědecká disciplinovanost" je pro veškerou populaci potřebná natolik, abychom jejím vyžadováním směli děti odrazovat od zájmu o vyučování češtině. Navíc to není ani jediná nebo snad výhodná cesta, kterou se konstruuje poznání. A pro praktické účely - k zařazení slova ke vzoru - stačí tvar prvního a někdy též i druhého pádu (tedy na otázku *kdo-co?* a *bez koho-čeho?*), výjimečně dalšího pádového tvaru opěrného. Mnohé děti nedokážou správně napsat *Lvi nežerou sysly* nejen proto, že taková věta je absurdní obsahově, ale také proto, že neumějí dosadit do věty místo slova *lvi* slovo *páni*. Jednak páni sysly obvykle nežerou, a je tedy zbytečné to prohlašovat, jednak je pro dítě obtížné podržet v paměti vědomí pádové pozice slova v dané větě (klidně si řekne "lvy jako pány", když myslí víc na pády, místo co by se zeptalo jako ve skutečné komunikaci pomocí ostatních členů věty. Jak často učitelky zapomínají dbát, aby otázka, na kterou se má odpovědět předmětem nebo příslovečným určením z dané věty, obsahovala také přísudkové sloveso: nejen *s kým?*, ale celé *s kým se setkala?*. (Napsal jsem *učitelky*, protože je jich víc, ba nejvíc: ale jistě bohužel máme i takové učitele.)

Voda ve štoudvi

Zapřemýšlejme také o tom, jak málo jsme zvyklí považovat za závažné to, že **při probírání gramatiky vedeme děti k takovým chybám, na jejichž odstranění nestačí sama komunikační praxe.** Při chybě gramatické se dítě nemůže opřít o komunikační kontext, ve kterém se chyba sama ukáže a postupně odstraní. V zahraničních školách, kde se mateřštině vyučuje komunikačními metodami, opravuje učitel jenom chyby proti porozumění; drobné prohřešky ponechává, aby se vytříbily samy. Gramatika však postrádá přirozené sebeopravné vazby, jaké má živá komunikace. Dětská duše je tak ve škole zbytečně zatěžována strachem ze závažných chyb.

V předmětu "český jazyk" je složitě provázána složka fyziologická se složkou mentální a navíc i se složkou kulturní: mluva a jemný pohyb píšící ruky je doprovázen ujasněním a rozvržením i ohodnocením sdělovaného obsahu, zároveň se žák učí poznávat a využívat slohovou a pragmatickou odstíněnost různých situací i záměrů sdělení, a ještě se k tomu připojuje estetický zážitek v literární četbě. **Snad by tedy stálo za to, abychom právě my, češtináři, přestali tolik myslet na cíl "vypěstovat schopnost abstraktního pojmového myšlení" a abychom se více věnovali procesu, kterým dítě do takto složitě strukturované skutečnosti vrůstá.** Pouhopouhé pojmové myšlení ať si trénují učitelé logiky nebo těch přírodovědných předmětů, v nichž je vazba mezi subjektivní a objektivní skutečností méně propletená než v přirozeném jazyku. Na tak jednoduchý, v podstatě scientistní cíl je češtiny i češtinářů trochu škoda.

Ondřej Hausenblas

K článku Ondřeje Hausenblase ČEŠTINÁŘI BEZ GRAMATIKY?

Oldřich Uličný

Kdybych měl zevrubně reagovat na stať O. Hausenblase, musel bych popsat daleko více papíru než on; proto z hlediska lingvistického odkazuji na všeobecně známá syntaktologická kompendia Vl. Šmilauera, M. Grepla a P. Karlíka,na vynikající problémově pojaté Základy české skladby F. Kopečného a (ve vší skromnosti) na svou knihu *Instrumentál v struktuře české věty* z r. 1984, v níž je uvedena základní literatura o pádech, česká i cizojazyčná. Neuškodí ani přečíst si např. něco z Jespersena nebo starších i novějších obecně lingvistických prací a dále z celé řady prací o slovanském pádu; i o vývoji řazení pádů existují novější fundované práce.

Poněkud obtížnější je to s didaktickým pohledem na věc. Spor mezi didaktiky zastávajícími nutnost učit gramatiku na jedné a jejich odpůrci na druhé straně je starý. Jako vždy platí i tady, že každý extrém je škodlivý. Avšak o tom, že dítě znalosti o gramatice mateřského jazyka potřebuje z různých důvodů, není pochyb. Především se přímou metodou, tj. nápodobou a bez znalosti gramatických pojmů, bude velmi obtížně učit cizím jazykům. Dále: výcvik v dovednostech analýzy jazykových struktur je vítaným prostředkem výcviku v abstraktním uvažování vůbec. Konečně pak opření řečových dovedností o poznatky o jazyce činí tyto dovednosti pevnějšími, uvědomělejšími a snadněji obnovitelnými a kultivovatelnými. V neposlední řadě pak je výchovně přijatelnější, bude-li se radost a sebevědomí ze školní zdatnosti v předmětu český jazyk opírat nejen o co největší zdatnost v umění co nejkrásněji mluvit (povídat, komunikovat), ale také o pozitivní znalosti o jazyce a o dovednosti analytické. Shoduji se s autorem v názoru, že vše by mělo být nenásilné, souhlasím s herními přístupy apod. Místo publicistických formulací typu "hrubé kladivo gramatických pouček" a názorovým synkretismem oplývajících tvrzení typu "děti se mají k tomu, co přirozeně dělají, dobrat vědecky"(!) bych očekával solidní teoretický rozbor založený na moderní psychologicko-pedagogické argumentaci, na výsledcích výzkumů nebo apoň na rozboru příslušné odborné literatury. Nic takového tu však nenalézám ani skryto za názory či způsobem argumentace.

K některým autorovým formulacím: "Nikoli správný obraz" systému "ohebných tvarů jmen", nýbrž jen obraz systému či kteréhokoli subsystému jazyka, je možné podat vždy jen pomocí modelu. Seřazení pádů v češtině není tedy "náhražkovým modelem", protože "pravý model" pádové struktury, stejně jako kterékoliv jazykové struktury, prostě neexistuje. Samozřejmě, že by bylo možno pády očíslovat jinak, sestavit jiné pořadí, ale totéž platí o abecedě nebo o mluvnických významech slovesných aj. Přesto se např. abecedu učíme v tradičním pořadí. Proč autor kupř. neuvažuje i o tom, že by první osoba sloves a zájmen neměla být "číslována" jako první? Vždyť to je dokonce málo výchovné a podporuje to egoismus! Nevím, zda by autor souhlasil i se zrušením číslování osob - asi ne, protože se na ně "neptáme".

Otázkování u pádů je ovšem metajazykové testování, nelze je zaměňovat s otázkami v "přirozené komunikaci"; to může být samozřejmě didaktický předstupeň, ale vědomí, že tímto jednoduchým způsobem dospívá žák k metajazykovému závěru, je nutno navodit a vypěstovat. Je však nutno zde výslovně říci, že v české didaktické tradici, ani dokonce v tradici lingvistické, není zakotvena prezentace morfologických významů pádů. Ty jsou tak složité a tak provázané se syntaktickými funkcemi, že celá školská výuka se v podstatě omezuje na jejich identifikaci pomocí otázek, na jejich pojmenování a konstatování hlavních syntaktických funkcí, nikoli tedy morfologických významů. Není proto oprávněné, jestliže "pádový systém je pro svou abstraktnost" v osnovách obecné školy "ponechán do vyšších tříd". Pádovému systému v pravém toho slova smyslu se totiž žáci vůbec neučí a přiřazování testovacích otázek k pádovým tvarům je věc nikoli abstraktní, nýbrž jde o mechanickou dovednost, jakou je odříkávání abecedy, násobilka, sčítání sledující vzestupnou numerickou řadu atpod. Právě v nižších třídách, v obecné škole, je třeba do

dětské paměti vštípit potřebné analytické nástroje, jejichž oživení v pozdějším věku, otevřeném konkrétnímu i abstraktnějšímu operačnímu myšlení, se velmi dobře zúročí.

Autorovým textem prostupuje zřetelná nechuť ke gramatice a její výuce; srov. větu, že "gramatická výuka však postrádá přirozené sebeopravné vazby, jaké má živá komunikace" (a co pedagogická komunikace, ta se přece děje především kvůli "opravným" i "sebeopravným vazbám"!). Sdílím tuto nechuť, pokud se týká některých nevhodných metod a některých učitelů. Avšak nedostatky v prezentaci učiva nelze odstraňovat likvidací učiva samotného, nebo jeho odsouváním do věku pro zvládnutí učiva méně výhodného!

O. Hausenblas nakonec, zdá se, souhlasí s tím, aby se žáci s pády seznámili, ale ten věkově nejzávažnější prostředek, totiž sepětí testovací otázky s pojmenováním, jim chce zakázat. Uniká mi, jaký by z toho žactvo mělo užitek. V mladším školním věku se dítě pídí po konkrétních poznatcích a dovednostech, bez pojmenování (ať číselného nebo latinského), pro ně "ohebný tvar" (!) jména ztrácí konkrétnost a stává se skutečně příliš abstraktním. Ale proti tomu snad právě autor bojuje.

Autor se snaží dokázat, že vzhledem k špatným výsledkům výuky gramatiky (i pádového učiva? to nedokládá, ale je známo, že pádové otázky neumějí řádně tvořit často ani vysokoškoláci) by se mělo gramatické učivo nižšího stupně radikálně omezit. Tento předpoklad souzní s celou liberalizační vlnou vzedmutou kolem školství, tak podobnou debatám před padesáti léty. I tehdy povstali radikálové, aby reformovali školství. Obávám se, že dnes by mělo jít spíš o uskutečnění revoluce hlav a srdcí našeho učitelstva než o revoluci v rámci systému. O. Hausenblas to konečně sám nevědomky přiznává, když upozorňuje, že se ve školách (namnoze) špatně učí. Je tedy nutno reformovat prostředky, tj. metody a jejich učitelské nositele, nikoliv cíle, tedy reformovat metodické příručky a učebnice, a ne osnovy. Reforma cílů by byla nutně reformou celého školského systému, při níž by došlo k posunutí tematiky do vyšších ročníků, ke zřízení přípravek na vysokou školu atp.

Shrneme-li: autor brojí proti deduktivismu ve výuce gramatiky. Ten byl teoreticky odsouzen už velmi dávno, i když ho možná někteří začínající učitelé zcela nepřekonali. O komunikační přísup se osnovy a učebnice snaží už také dlouho, ale ne všichni učitelé to umějí prosazovat. Takže je nutno učitelům ukázat, jak skloubit učivo komunikační a gramatické, promyslet různé přístupy a přimět učitele, aby se jimi začali zabývat. Jako to konečně záslužně činí sám O. Hausenblas jakožto spoluautor Češtiny pro učně (viz následující strany).

Komunikačně

se chtěla učit česky jedna Ruska, vzdělání řekněme průměrného (desítiletka a nástavbové studium), movitá natolik, že si může platit soukromou výuku u Češky - studované rusistky. Gramatiku si předem zakázala. Brzy se komunikace proměnila v opravování chyb. Ruska se nestačí divit. Jak to prý, že máme v češtině takovou různost tvarů, které vyjadřují totéž? *Zpívat : zpívá, nosit : nosí, pracovat : pracuje, stárnout : stárne, vědět : ví ...* **I vysvětlila rusistka, že i v ruštině je první a druhé časování** *(igrajet x govorit),* **jakož i slovesa nepravidelná** *(dast),* **nu a že my máme slovesných tříd místo dvou pět. To jsou věci... A ten vokativ -** *člověk : člověče, zedník : zedníku, učitel : učiteli, dcera : dcero ...* **I poukázala rusistka na zbytky vokativu v ruštině** *(Bože* **a dokonce i** *čelověče).* **U Rusky opět údiv nesmírný: něco takového prý o své mateřštině nikdy ve škole neslyšela. Dokonce prý jí zatajili i pýchu Slovanstva, slovesa nedokonavá a dokonavá. Oni ji totiž ve škole učili**

komunikačně.

(skutečný a čerstvý příběh zaznamenaný k uvážení všem budoucím češtinářům bez gramatiky) ***- rbl, jši -***

Čeština pro učně

určená pro všechny ročníky tříletých SOU
(autoři Ondřej Hausenblas, Otakar Mališ, Ludmila Zimová;
vydalo nakladatelství Fortuna v Praze roku 1993)

představuje pokus o nově pojaté zpracování učebnice mateřského jazyka. Od dosavadních příruček se odlišuje především tím, že je zaměřena jen na vybrané mluvnické a pravopisné jevy, které bývají zdrojem obtíží, na komunikační situace, s nimiž se učeň v praktickém životě

často setkává, a zejména na mluvený jazyk. Lze říci, že vlastně opouští tradici systematického výkladu o jazyce a slohu. Je to postup, který omezením teoretické složky předmětu umožňuje navázat užší kontakt s žákem, ale současně může vytvářet i různá úskalí. Bude zřejmě záležet hlavně na učiteli, rozhodne-li se pracovat s touto učebnicí trvale, nebo zda ji, vedle příručky jiné, využije jako "zásobník textů". Mezi žáky jednotlivých učebních oborů i mezi obory samotnými jsou totiž značné rozdíly. Někdy vychází rezignace na systém (a z ní vyplývající zaměření prakticistické) z omezených studijních předpokladů žáků, a je v takovém případě pochopitelná. Jindy (nemám na mysli výhradně maturitní učební obory) by výrazné oslabení teoretického základu mohlo znamenat ochuzení; mnozí učni se totiž rozhodují pro další studium, a to i cizích jazyků, při kterém je znalost systému mateřského jazyka důležitým předpokladem. Z tohoto důvodu lze tedy chápat *Češtinu pro učně* jako učebnici alternativní.

Přesto se domnívám, že by ji bylo možné doplnit stručným přehledem pojmů týkajících se obecného poučení o jazyce a obsahu jednotlivých složek jazykovědy a také charakteristikou nejdůležitějších normativních příruček; tento přehled, který by oživil nebo doplnil poznatky ze základní školy, by mohl mít podobu tabulek. Jelikož je učebnice zaměřena spíše na mluvený jazyk, bylo by vhodné zařadit i soubornou informaci o zvukové stránce jazyka. (Pozn. red.: k doplňování už dochází. Ve Fortuně vyšly *Zásobník cvičení* a *Průvodce učitele).*

Při výuce velké části učňovské mládeže hraje zásadní roli motivace její činnosti, vyvolání zájmu. Většina výchozích textů tento požadavek splňuje. Náměty jsou zajímavé, často velmi aktuální, dotýkají se nejen situací jazykových, ale také obecně lidských; při řešení problémů jsou vhodně uplatňována hlediska etická, pravidla společenského chování, své místo tu má i humor, případně hra (např. křížovka). V řadě článků se žák setkává s nespisovným jazykem, který je mu velmi blízký. Nabízí se však otázka, zda textů tohoto druhu není příliš mnoho.

Probírané jevy se dotýkají v nestejné míře různých součástí jazykovědy a slohu. Četnost řešených problémů je samozřejmě dána jejich obtížností, tím, jak často se učni v těchto situacích dopouštějí chyb. Více pozornosti by si ale zasloužila skladba: užitečná bývají zejména stylizační cvičení zaměřená na kontextové členění (pořádek slov, vytváření souvislé, plynulé linie textu).

Za samostatnou zmínku stojí grafická úprava učebnice. Má velmi dobrou úroveň a přispívá k rychlé a snadné orientaci v textu. Použité fotografie, ilustrace, schémata, plánky, přetištěné tiskopisy, ukázky jízdních řádů, reklamních textů atd. jsou vesměs funkční a vlastně plní i poslání motivační; přispívají také k názornému poznávání, bez něhož se v učňovském školství nelze obejít. (Je škoda, že se do vzorů, jak vyplnit podací lístek, poštovní poukázku, peněžní lístek a obálku cenného psaní vloudily nepřesnosti a chyby. Eventuální další vydání učebnice si vyžádá i korektury, které uvedou text do souladu s novými Pravidly českého pravopisu. - Pozn. red.: Korektury jsou uvedeny v *Zásobníku cvičení.)*

Vyslovit zásadní hodnocení učebnice Čeština pro učně by bylo zatím předčasné. Prověří ji až praxe. Rozhodně je však třeba ocenit snahu autorů pomoci učitelům středních odborných učilišť při jejich nesnadné práci. Využití učebnice souvisí samozřejmě i s dotvořením koncepce výuky českého jazyka v učňovském školství.

Čeněk Reinštein

Čeština pro učně: redakčně upravený záznam z diskuse v Kruhu přátel českého jazyka 8.12.1993

Diskusi uvedl O. Hausenblas představením učebnice a několika slovy o tom, proč a jak vznikala.

J. Šimandl (FF UK)
V úvodním slovu řekl dr. Hausenblas: "Učni nevědí, že expresivitou se mohou někoho dotknout." Myslím, že to vědí až moc dobře. Uvědomme si, kolik je mezi nimi jedinců frustrovaných, deprimovaných a deprivovaných, agresivních *(seš blbej, tak se pudeš učit na zedníka* - a od té doby se s nimi už nikdo nebaví). Ti oprsklejší s expresivitou - z hlediska komunikačního cíle vytáčet - "narábajú" i ve vztahu k učitelům. Druhá připomínka je od prof. Uličného. Ten spočítal, že v každé šesté kapitole je řeč o sexu, erotice ap., ale zato zcela chybí téma profesní hrdosti; dále chybí sport; z tématu práce jsou zastoupeny vlastně jen melouchy.

OHs: Připomínku k expresivitě přijímám. Co se týká profesní hrdosti: z témat, která by učně zajímala, jsme museli vybírat. Je jich mnoho, a tak pod stůl spadla například i hudba (doplnili jsme ji pak do Zásobníku cvičení, vydaného dodatečně) - a ta s nimi opravdu hýbe, je kusem jejich života. Vytipování atraktivních témat by si bylo zasloužilo daleko větší přípravu. My jsme na knize pracovali tři čtvrti roku a to bylo velké tempo. Při rozhodování o tématech se prosazovaly i mravní cíle, vždyť je odvozuju i od těch řečí o erotice. Nejde o to, že tam je slečna, která si masíruje ňadra: ale o to, že nás podvádí reklama a chytá nás za citlivá místa. Nejde o to, že tam je jeden článeček o potratech, ale jde o to, že by bylo dobré, aby - už koneckonců naposledy v tomto věku - měly ty "děti" příležitost ujasnit si, jaký je jejich vlastní názor. Myslím, že jsme jejich postoj ovlivňovali poměrně minimálně - učíme je zvážit kritéria a postoj si vytvářet. Je tam taky článeček o tom, jak nějaké čtrnáctileté děvče (to jsem převzal s úpravami z mládežnického časopisu) říká, že ji "mužský většinou tahaj do postele nebo do křoví", a stěžuje si, že ji to nebaví. To tam samozřejmě není kvůli sexu: to je tam proto, že je třeba mít vyjádřený, prodiskutovaný názor, protože mj. je dobře umět se ubránit naléhání a pokušení. To umožňujeme učňům i na jiném místě knihy.
Je pravda, že mluvit o profesní hrdosti by někdy bylo třeba. Já sám však pochybuju, že učni jsou o cti svého řemesla ochotni diskutovat, ale řekl bych, že to spíš není téma, které by je strhlo k debatě. A proto bych váhal, zda pěstovat profesní hrdost v hodinách češtiny, když potřebujeme nejdřív vůbec získat jejich zájem.

Milan Jelínek (MU Brno)
Já mám vzpomínku na působení u učňů, a to ještě z doby, kdy jsem působil v ÚJČ. Byl jsem mezi ně poslán, abych mluvil na téma *Jazyk - vaše vizitka*. Tehdy jsem totálně nesplnil úkol, ačkoli jsem se pokoušel to podávat způsobem nikoli školometským. Ti učňové byli otrávení: ono to bylo ve večerních hodinách, vlastně v čase jejich volna. Když jsem tam šel podruhé, zkusil jsem to jinak. Pokusil jsem se dokonce tu a tam užít jejich jazyka, mluvit stejně jako oni - jak jsem to pochytil při nářečních výzkumech. Chtěl bych podpořit to, že je třeba se nějak vmyslit do psychického světa těch lidí. A jak jsem listoval v *Češtině pro učně*, ten pokus tu je. Samozřejmě bude ověřován. A bude potřebovat neobyčejně odvážné učitele. Je dobré, že ten pokus byl udělán. Otázka je, zda výuka, ba i učebnice nemá přece jen mít jistý řád. Učebnice je návod k jednání. Vy necháváte učiteli volnou ruku, co, jak a kdy bude probírat.

OHs: Děkuji a souhlasím - s tím řádem ale přece jen méně. Myslím, že by ho měl nad učebnicí vytvářet učitel. Jsme příliš zvyklí na to, že učebnice sama je vůdčím prvkem vyučování. Jsme zvyklí na osnovy: ty uspořádaly průběh toho, co se děje ve škole. Ale já se domnívám, že by bylo vhodnější - neříkám, že to všichni umějí a že to hned mohou dělat - kdyby to byl právě učitel, kdo dělá program a kdo rozhoduje o tom, jak věci na sebe navazujou. Myslím si, že by ho potom práce víc bavila. Bylo by zajímavější i studium učitelství, pokud by se adepti učitelství učili, jak si mají stavět svoje roční plány - nejenom hodiny, ale svoje pětiletí nebo osmiletí (když to budou třeba gymnaziální profesoři). Bylo by dobré, aby z centrálních zdrojů vycházelo co nejmíň konkrétních vymezení - neříkám závazných, ale cílových: k čemu má všechno učitelovo snažení směřovat. To se můžeme pokusit vymezit. Ale jak opravdu má na sebe učivo navazovat (i když je to dvacet, čtyřicet, šedesát let prozkušováno a stále propracováváno) - přiznám se, že k tomu nemám důvěru, protože se mi nelíbí dosavadní výsledky: stačí, když vezmeme ty učně. Možná, že (někteří) jsme na dobré úrovni pravopisné a gramatické. Říkám **možná,** protože naše přání se velmi liší od skutečného stavu. Ale řekl bych, že všeobecně jsme na velmi špatné úrovni komunikační: umět formulovat svoji myšlenku, umět pojmenovat věci a říct je tak, aby to působilo způsobem, jaký potřebuju - v tom, troufám si říct, byl národ zanedbán právě vinou dosavadního uspořádání učiva. Zatím neumíme systematicky uspořádat výuku komunikačních dovedností, protože komunikace sama systematická není; možná to ani není nutné. Snad někdo za pět, za deset let napíše učebnici lepší...

M. Jelínek
Čeho bych si na *Češtině pro učně* velmi vážil, to je snaha kultivovat učňovskou řeč. Když někdo dokáže mluvit bez toho věčného *vole*, taky sám sebe tím pozvedá - máte tam i tohle?

OHs: My to tam neříkáme moc explicitně. Když se jen tak řekne "neříkej tohle nebo tohle", učňům to stejně zase nic neřekne. Když už to *vole* někdo v řeči má, je strašně těžké je odstranit. Slýchám dneska dospělé, evidentně dělnicky vypadající muže, jak vedou svého synka za ruku a říkají mu *vole* za každým druhým slovem - to je extrémní příklad. Máme v učebnici cvičení, kde se upravuje projev nekultivovaný do podoby vhodnější - a k tomu v zadání upozorníme, že kdyby to mělo být hezky zapsáno, třeba do zápisu (on tam říká *Pani Váchová šecko zapište jak sem to řek)* - tak by to bývalo muselo být řečeno kultivovaněji. Poukazujeme přitom na to, že ten člověk věcně mluví dobře - jako příspěvek do pracovní diskuse je jeho projev vystavěný správně, stavba projevu je rozmyšlená, ale vyjadřovací potíže ruší efekt. Na to žáky upozorňujeme; ale kdybychom jim říkali *Víte, ono to hezčí mluvení je takové lepší,* bojím se, že by nám to ani nevěřili. Ale možná jsme tuto stránku podcenili, stejně jako profesní hrdost.

Neidentifikovaný tazatel z pléna
Uvažuje se o podobné učebnici pro základní školu, aby bylo na co navazovat, na čem stavět?

OHs: Bezprostředně po *Češtině pro učně* vyšel *Český jazyk pro 9. třídu,* také ve Fortuně. Je to učebnice hodně podobná, včetně ideogramů, poznámek po straně ap. - ale je v tom víc gramatiky: v 9. třídě ještě pořád je jistá naděje, že se někdo dostane na jinou školu než k té naší učebnici. Pro nižší třídy se něco děje na národní škole, na prvním stupni. Tam vznikají učebnice, které počítají s tím, že děti se musejí hlavně naučit dorozumívání.

Karel Hausenblas
Taky jsem dělal učebnice, i když ne pro učně, a musím říct, že úplně jinak. Zřejmě to k ničemu nebylo - nebo aspoň učňům by to k ničemu nebylo. Dát učňům systematickou gramatiku by se patrně minulo cílem. Bude to asi velmi rozdílné: na jedné straně v té učňovské škole - a na druhé v dobré měšťance, abych tak řekl, nebo dokonce na střední škole; tam je pak třeba myslet na to, jak do komunikačních dovedností začlenit látku z gramatiky nebo o jazyce. Z toho, co tu dnes bylo řečeno, se mi nejlépe zamlouvá, že šlo o pokus učinit ten projekt učňům trochu přístupnější. Nejdůležitější věc: jak měřit reálně dosažený výsledek cílem? Je třeba ověřit si, co se s tím ve škole děje, k jakým výsledkům se došlo za rok, kam se dojde za dva, za tři. Nepustit to z ruky, když tento zkušební balon byl do školy vypuštěn. Dá se lehko odmítat, dá se lehko s ním souhlasit, ale nejdůležitější je ověřovat ho v praxi. Ale ne tím starým způsobem, že budeme měřit, jestli správně časují slovesa nebo zájmena, ale zase tím, do jaké míry může v rukou dobrého učitele pomoci zvednout malinko nebo v něčem stupeň kultivovanějšího vyjadřování. Takže obrátil bych pozornost na další etapu práce: k ověření a zpětné reakci na text učebnice.

OHs: Já bych rád poprosil, jestli by se vyjádřili ti, kdo v učňovském školství pracují.

p. Šolc
Jsem povoláním projektant a přednášel jsem dlouhá desetiletí starým i mladým i školním dětem. A tak mám dvě otázky. Jednak: v té knížce jsou i recepty, konkrétní návody, jak komunikovat a neudělat kopanec: zajímá mě, jestli ta knížka učňům zůstane, aby si v ní i později mohli najít, co potřebují. A druhá otázka: jestli by se základní mluvnické problémy nedaly ztabulkovat. Mým oborem byly také stavební předpisy a normy. Nikdo se v nich nechce hrabat, že to nemá konec a že by tomu nerozuměl - tak je to i s gramatikou. Já jsem za několik večerů dal celou normu do tabulek. Dvacet minut žáci opisovali, ale pak jsem jim to vysvětlil. Až z nich budou velcí šéfové, najdou to v tabulkách hotové a připravené černé na bílém.

OHs: To je skvělá zkušenost, asi opravdu podobná: normy jazykové a ostatní. My jsme však nakonec přehled mluvnického učiva vypustili kvůli rozsahu. Pokud vím, vyšel tabulkovaný přehled mluvnického učiva na základní škole, ale byla v tom spousta chyb. Asi by to udělat šlo , ale víme, že jazykové normy nejsou univerzální: to není Čs. státní norma, která má možnost normovat realitu v úplnosti. Jazykové normy jsou, ale my selháváme právě tam, kde je jazyk sám porušuje, kde jsou odchylky, výjimky, dublety - a těch je v češtině spousta. Tohle je téma, které mě zajímá a na kterém bych chtěl pracovat: jakým způsobem převést učivo (jak základní, tak to mírně výjimečné) do nějakých kratičkých přehledů, operačně přístupných.

pí. Novotná (10 let na OU)
My jsme si *Češtinu pro učně* pořídili pro všechny učně jako učebnici. Sama se s ní vlastně učím pracovat a nechávám iniciativu na učních. Stalo se mi poprvé, že oni tu knihu otevřeli s chutí; že si ji dokonce prohlížejí i o přestávkách. Samozřejmě hned našli obrázek, o kterém tu byla zmínka *(dívka s masážním krémem na ňadra)* - ale důležité je, že nad tím sami diskutují. Až se naučím s knihou pracovat, pak snad pro učně přestane být čeština nenáviděným předmětem.

Alexandr Stich (FF UK)

Já vlastně patřím taky mezi viníky: s Eduardem Čechem a Antonínem Tejnorem (učil asi 17 let na učňovských školách různého typu) jsme napsali učebnici *Český jazyk pro učňovské školy a odborná učiliště*. Měl jsem tenkrát mladickou snahu probíranou látku zlehčit, i formulačně. Ed. Čech, který měl s učňovským školstvím zkušenosti jako učitel i jako teoretik, dbal na to, aby každé slovo mělo smysl, aby texty měly téměř definitorický charakter - nebyla tam oddechová slova. Aby tomu žák porozuměl, musel vzít v úvahu každý výraz a zvážit ho. Měl jsem dojem, že chceme po středoškolácích - a tím spíš po učních - příliš mnoho. Ale Ed. Čech mě nakonec přesvědčil. Učebnice měla mimořádný úspěch, vychází už několik desetiletí v různých variacích a přepracováních, taky autorský tým se obměňujue, ale je to stále ona. Vybojovali jsme s ministerstvem školství veliký boj v tom, že jsme šli **pod** učebnici základní školy. Potíž ovšem byla, že to měla být učebnice jak pro učiliště, kde jsou chlapci vyšlí ze šesté nebo páté třídy (taková horší manuální řemesla a profese), tak pro budoucí programátory, pro elektroobory vůbec, kam chodila i populace vysoce inteligentní a se zájmem o studium. Proto se počítalo s tím, že si učitel bude z učebnice vybírat.

Právě pro tyto zkušenosti mě pokus s *Češtinou pro učně* zaujal. Myslím, že jsou tu čtyři problémy:

1. Do jaké míry je tento komunikační přístup přiměřený zvláště pro tento typ škol - a do jaké míry by měl být zuniverzálněn?
2. Jak s gramatikou? Občas vám tam ujela i "neslušná slova", tj. gramatické termíny např. *podmět*. To ovšem předpokládá, že žák o podmětu ví ze základní školy, a tam je mluvnické učivo problémem ještě horším. A zejména: Do jaké míry je mluvnická (lingvistická) terminologie potřebná pro výuku cizích jazyků? Na to by bylo dobré se zeptat praktiků - metodiků cizích jazyků: učí se anglická výslovnost jen nápodobou, nebo se pracuje s fonetickými termíny?
3. U učebnice pro učně je nesmírně důležitá stránka motivační. Tato učebnice ji bezesporu má. Je otázka, nakolik by bylo možné promítnout do ní "poučení životem". Povím k tomu historku. Jel jsem jednou vlakem po Polsku a v kupé seděli dva podnikatelé středních let spolu s jakýmsi řekněme začínajícím vysokoškolákem. Měli ho najatého jako experta na "vyřizování", tj. na komunikaci. A když mu - v tom kupé - dávali pravidelný honorář, byla to velmi slušná suma. A jel jsem vlakem u nás a slyšel našeho podnikatele, oblečeného jak od Adama, jak říká svému příteli: *Je to strašlivý vole, kdybych já to věděl, co všechno budu z tý češtiny potřebovat, já bych se bejval v tý škole učil vole.* Jenže předvést učňům, co je v životě čeká, je asi opravdu těžké.
4. Čtvrtý problém budou učitelé. Každý, kdo učil delší řadu let, ví, že je to povolání rizikové, opotřebovávající nervy. A je jiná věc, když člověk učí první rok, třetí rok, pátý rok, desátý rok a pětadvacátý rok; ono to opravdu utahá. Jak to udělat, aby učitel byl tak svěží, že i po dvaceti letech bude ochoten neustále vymýšlet něco nového? Typ výuky, jaký chce *Čeština pro učně*, je daleko náročnější než řekněme osnovový typ, kde učitel ví, že *dneska budu probírat zájmena a zítra slovesa čtvrté třídy; udělám k tomu cvičení, a když to nebudou umět, tak jim dám pětku.* Ale to by chtělo étos a nadšení aspoň větší části mladého učitelstva na pedagogických fakultách. Bylo by dobré zapálit tamní metodiky, aby to přenesli na kantory.

OHs: Nejprve k té gramatice. Termín *podmět* nám dal mnoho přemýšlení. Je jasné, že určité operační termíny se musejí používat, a my jsme je nechtěli znova vykládat: ať to udělá učitel. Nazvat *podmět* nějak jinak je těžké: to není *ten, kdo něco dělá* - zdaleka ne ve všech případech. Chápu, že je výhodné poměrně brzy, v nižších ročnících národní školy, si zavést něco málo termínů. Zkušenost, kterou mám od učitelů z projektu Obecné školy, praví, že termíny nejsou problém, zejména když se nevyučujou. Pan učitel Horník vyučuje gramatice zpočátku bez používání termínů; až ve třetí třídě některých používá - a děti je spontánně přejímají, protože vidí, že pan učitel na ten mluvnický jev má slovo, které ho rychle a účinně pojmenuje. Zdaleka to nejde *Tak, děti, dnes si řekneme, co je to přívlastek,* to vůbec ne. On je také neučí větný člen, ale pojmenovat vlastnost. A tak si s nimi říká *a jaké to je?* Hraje hru *Já ti něco dám - hele, co tady mám:* a ukáže jim prázdnou ruku. A děti říkají slova *jaké to je*, užívají přídavných jmen. Na konci si uvědomují, že slova, kterými vlastnosti vyjadřovaly, jsou podobného druhu, ale nikdo neřekl *přídavné jméno.* Samozřejmě někdo řekne *Je to z kůže* - a pan učitel to pochopitelně nechá, protože tak také vyjadřujeme vlastnost: *míč z kůže* nebo *zvířátko z kožešiny.* V druhé třetí třídě ještě není třeba rozlišovat větné členy nebo přesně slovní druhy, protože v řečové praxi se vyjadřujeme někdy přídavným jménem, a jindy předložkovou vazbou podstatného jména. Je škoda ubíjet zájem dětí tím, že na ně nejdříve hodíme termín, a pak jim, hlupáčkům, budeme říkat, co to je. Oni už mluví, už vědí, *co je jaké,* všechnu zkušenost mohou uplatnit - a na to, že vlastnost pojmenováváme ve větách hlavně přídavným jménem si nejprve zvyknou, a mnohem později potřebují druhy slov nebo větné členy pojmenovat. Takže nakonec to ty jeho děti ve čtvrté třídě umějí.
Co se týče přípravy na elementární terminologii pro výuku cizích jazyků: to by stálo za průzkum. Osobně se domnívám, že učitelé to moc nepotřebujou, snad kromě němčinářů, protože její metodika je dosud často postavená na tradici výuky mrtvého jazyka - latiny. V angličtině a francouzštině metodici opustili do značné míry gramatický výklad. V první řadě by měla být položena otázka: Slouží češtinář učitelům cizích jazyků, nebo by si to měli naučit sami? Proč my máme být servisem? Zrovna teď, když jsou tu veliké úkoly komunikační a možná i pravopisné nebo gramatické, které nejsou splňovány?

pí. Kohnová
Učila jsem 27 let, krátce i v učňovské škole, ale nevydržela jsem až do penze: v padesáti jsem musela s učením skončit. Myslím, že kdyby bývaly k dispozici tak zábavné učebnice, jako je tahle žlutá, byla bych možná vydržela o nějaký rok déle. Zábavnost je nutná, děti jsou v podstatě hravé, ale za ta léta, co jsem učila, se zábavnost nikdy nevyzvedávala.

pí. Vanišová (katedra angličtiny VŠE)
V posledních letech pracuji s učebnicemi anglické provenience, které jsou nesrovnatelně lepší než ty, které jsme používali do revoluce (s výjimkou jedné). Anglické učebnice jsou dělané jako zájmové. *Čeština pro učně* je něco jiného, ale zájem k jazyku přitahuje víc než ty poutavé anglické učebnice. Chci dát autorům k uvážení, jestli není škoda, že se tato učebnice jmenuje *pro učně:* to vlastně limituje její užívání. Mám jedno dítě v osmé třídě ZŠ, druhé na gymnáziu; myslím, že jednomu i druhému by tato učebnice mnohé dala. Pro gymnazisty, pro jejich pány profesory a paní profesorky, je svým názvem vyřazena.

Když se tak zamyslím nad svými posluchači (jsou to vysokoškoláci, sice ne lingvisti, většinou absolventi SEŠ, obchodní akademie, mnozí i z gymnázií), musím přiznat, že jejich písemný i ústní projev značně drhne. Takové inteligentní motivování zájmu o jazyk by bylo třeba pře

nést i na střední školy. A ještě jednu nedávnou zkušenost. Stála jsem v metru vedle dvou vojáků hradní stráže. Jsou elegantní, v těch uniformách jim to sluší. Ale jejich řeč: *Vole, hele vole, já bych chtěl cadillaca vole.* Bylo ve velmi příkrém rozporu to, jaký dělali dojem svým vzhledem, a to, jak mluvili - děs.

J. Šimandl

Já jako latinář jsem na celý tenhle projekt zpočátku zahlížel, právě proto, že pro cizí jazyky potřebujeme, aby žáci byli nějak připraveni už v poznání mateřštiny, ale už mě to přechází. Zlom nastal dnes nad jednou brněnskou učebnicí latiny (jejíhož autora si nicméně velmi vážím); uvědomil jsem si nad ní dvojí: Za prvé: Co jazyk, to jiná terminologie, a co vykladač, to jiné pojetí. Z hlediska latiny není v češtině opora pro věty finální; z hlediska angličtiny není v češtině opora pro časy průběhové atd. Jistý typ vět se spojkou *ut (Rogo te / Rogatur ut venias - Žádám tě / Žádá se, abys přišel),* věty pro češtinu předmětové nebo podmětové, nazývá jeden latinář věty finální (a mísí je tedy s účelovými), druhý latinář jim říká obsahové (což větněčlensky neříká nic a v češtině o něm žáci neuslyší, nemají-li kantora, který je stoupencem brněnské syntaktické školy). Takže - paradoxně - čím víc se v češtině rajtuje na druzích vět vedlejších, tím hůř pro latinu. A za druhé: s učiteli cizích jazyků si nemáme co vyčítat, protože na oplátku jejich vztah k češtině je mnohdy také povážlivý. V té učebnici jsem např. opět narazil na *zamlčený podmět,* o kterém máme za to, že jsme ho už mezi češtináři úspěšně vyhubili. A co ty latinářské spekulace *Zakazuji ti, abys tam (ne)šel, Zakazuji ti, že tam nepůjdeš,* ba dokonce *Zakazuji ti, že tam půjdeš* (=?), když každý rozumný Čech říká prostě a jasně *Zakazuji ti tam jít,* a chce-li si hodně jemně pohrát s kladem a záporem, s akcí a neakcí, tedy *Zakazuji ti tam nejít...*

p. Krč (studující bohemistiky na FF UK)

Mám poznámku k zacílení učebnice. Koupil jsem ji v jednom exempláři pro soukromé gymnázium a s tím, že ji tam vyzkouším, a vedl mě k tomu právě i její titul - *Čeština pro učně.* Učeň přece není jenom ten, kdo navštěvuje učňovské zařízení, ale ten, kdo k něčemu přistupuje s tím, že se to chce naučit a chce se to učit. To znamená, že já jako budoucí učitel češtiny jsem ve vztahu jakéhosi učně: ona je můj mistr, já jsem její učeň. Co se týče gramatických pasáží, je to pro gymnázium malinko "tuberkulózní". Ale jako příručka je vhodná i tam, právě co se týče roviny komunikační a akcentace provětrávání znalostí studentů v tom, jak komunikují a jak sami sebe mají v té komunikaci pozorovat. Zkusil jsem s nimi lekci s ukázkami z deníku a s řízenou diskusí. Dostali jsme se i na morální hodnoty a postoje.

OHs: Jen na okraj: Někdy po revoluci se v univerzitním senátu projednávala statuta univerzity a bylo třeba najít název pro učitele a vědecké pracovníky (na rozdíl od např. údržbářů); a já jsem navrhoval slovo *učenec.* Ale jistý profesor z lékařské fakulty řekl: *Slovo učenec se ale ve*

středověku používalo pro vola, který točí žentourem a chodí pořád dokola. Škoda, že pouhá slova brání lidem využít nějakou příležitost, když se význam slov může v historii tak podstatně vylepšit. Ale k tomu postoji učňovskému: Na školení pro učitele středních a měšťanských škol v jižních Čechách jsme použili novinový text o tom, jak se servali skini a anarchisté - a autor v něm jasně stranil skinheadům, kterým říká *krátce ostříhaní chlapci,* kdežto anarchistům říká *zarostlí špinavci* ap. Nechával jsem učitele češtiny provádět to, co mají dělat děti - poznat to zkreslení. A zhrozil jsem se, že asi chceme po nešťastných dětech moc. Učitelé vůbec nezpozorovali, že autor nadržuje. Anebo: při interpretaci věty *v odjezdové hale místního nádraží se v sobotu ráno střetl dav nezletilých přívrženců anarchistického hnutí* jsem se ptal, na jakém to bylo nádraží, a oni přesvědčeně tvrdili: "Na autobusovým." Ptal jsem se, jak to vědí. "Je to tam napsaný!" Říkám: "Přečtěte si to tam." "No tady to je: v odjezdové hale místního nádraží." Já jsem je nemohl přesvědčit, že tam není řečeno *autobusové nádraží,* že to může být i vlakové. Překvapilo mě, jak tyhle vstupy do situačního pozadí jsou někdy problémem i pro učitele. Tedy v tom budeme učňové všichni: jak my autoři, tak my učitelé, tak my žáci.

Zapsal -jš-

K češtině na obecné škole

Katedra českého jazyka na Filozofické fakultě UK v Praze uspořádala v polovině roku 1993 interní diskusi k ministerskému Návrhu osnov Obecné školy (část český jazyk). Z členů katedry se na tvorbě Návrhu účastnil dr. O. Hausenblas. Z diskuse vyplynuly některé obecně platné závěry , především: jaká bude obecná škola (tj. škola národní, 1. - 5. roč.), taková bude i škola občanská (měšťanská, 6. - 8., resp. 9. roč.) a školy střední. Podáváme nejprve stručný výtah z obsahu Návrhu.

Návrh osnov českého jazyka pro obecnou školu je strukturován podle jednotlivých ročníků. Jejich obsahová náplň je v zásadě jednotná.

1. Motivace a cíle výuky češtiny pro daný ročník: Hlavní motivací ke zdokonalování dorozumívacích činností, a to jak při sdělování (produkce různých typů textů), tak při naslouchání a porozumění (recepce různých typů textů) je přirozená touha dítěte po dosažení účinného styku s vnějším světem. Konkrétní motivační činitelé jsou v souladu s cíli dorozumívacích činností v jednotlivých ročnících.

2. Čtení a vztah k literatuře: Postupuje se od prostého nácviku techniky čtení přes čtení s porozuměním k vyprávění o přečteném. Četba je prezentována především jako prostředek k získání informací a zážitků. Ve 4. a 5. ročníku se plynule přechází k výuce literatury.

3. Dorozumívací činnosti a schopnosti. Jde o nejpodrobněji zpracovaný oddíl. Postupuje se od mluvené komunikace k psané, od spontánních komunikačních aktivit k žádoucím dovednostem. Důraz se klade na verbální tvořivost dítěte (zdvořilou komunikaci s okolím, vlastní vyprávění, porozumění slyšenému i čtenému textu, vyjádření vlastního názoru apod.).

4. Poznávání jazyka a pravopisu. Seznamování s jazykovým systémem češtiny je podřízeno nácviku psaní, čtení i dalších komunikačních dovedností. Poznávání jazykového systému není prezentováno systematicky a je založeno převážně na reflexi komunikačních potřeb dítěte. Tento oddíl obsahuje vybrané pasáže z morfologie (výběr je motivován zejména výukou pravopisu) a ze syntaxe (podporuje tvoření vět a souvětí). Základy větného rozboru jsou zařazeny až v 5. ročníku, ale v minimálním rozsahu.

5. V prvním až třetím ročníku je navíc zařazen oddíl Psaní, obsahující nácvik techniky psaní a její upevňování.

Součástí návrhu osnov jsou ilustrativní a metodické příklady, které charakterizují práci v jednotlivých tématech. Kritický rozbor Návrhu zaslali někteří členové katedry českého jazyka Učitelským novinám; po půlroce bezvýsledných urgencí předali své texty časopisu Učitelské listy. Uveřejňujeme podstatné citáty z nich.

Iva Nebeská

Za jednoznačný přínos projektu považuji velkorysost a propracovanost osvojování komunikačních dovedností. Proporčně vyvážený je zejména podíl některých složek výchovy ke komunikačním dovednostem.

Rozsah požadavků kladených na komunikační dovednosti se mi však jeví poněkud předimenzovaný. Dítě by mělo zvládnout i takové dovednosti, které chybějí mnoha dospělým: kultivovaným způsobem se prosadit, obhájit vlastní názor, počínat si tolerantně atd. Důležitý je nejen nácvik těchto dovedností, ale i nakolik dítě nachází vzory takového chování ve svém okolí, tj. také u učitelů.

Pozitivním rysem projektu je, že výuka znalostí o jazyce vychází z toho, co již dítě intuitivně o jazyce ví, a směřuje k tomu, aby si své znalosti o jazykových prostředcích uvědomilo. Nedostatečná pozornost je však podle mého názoru věnována usouvztažnění těchto intuitivních znalostí; jak známo, i osvojování systémového přístupu k jazyku přispívá k rozvoji logického myšlení.

Vysoké nároky klade návrh projektu na učitele. Učitel tu má především stimulovat spontánní komunikační aktivity dětí; to ovšem od něho vyžaduje tvořivost, vynalézavost, toleranci k nápadům dětí, schopnost pohotově a přiměřeně reagovat apod. Lze se obávat, že dosavadní každodenní komunikační aktivita učitelů (nejen češtiny) není v souladu s komunikačními dovednostmi, kterým by se děti měly podle tohoto projektu učit (srov. požadavek pozorného naslouchání versus rozšířená netrpělivost a nervozita učitelů, požadavek přesvědčování pomocí argumentů proti dnes běžnému prosazování názoru silou autority apod.).

Určitá nevyváženost a nepropojenost v osvojování komunikačních dovedností a znalostí o jazyce by mohla v dětech vzbuzovat dojem, že se v hodinách češtiny učí dvěma různým předmětům. Nesnadnou úlohou učitele by pak bylo tuto mezeru překlenout.

Jasňa Šlédrová

Velmi pozitivně hodnotím cíl osnov, tj. zvládnutí dorozumívací situace, porozumění textům, pochopení záměrů mluvčího, zvládnutí znalostí o jazyce způsoby nikoli mechanickými a jejich využití při vyjadřování.

Tento cíl se dostává do centra pozornosti i u některých pedagogicky či didakticky orientovaných autorů, jako je Jiránek, Holubář, Vyskočilová, Hájková, Průcha, Gavora, Čechová, ale i v jiných příbuzných disciplínách zabývajících se efektivitou komunikace, srov. u nás Nebeská, na západě Hörmann, Herrmann, Sperber, Wilsonová aj. Obdobné cíle byly formulovány již koncem 19. stol. (srov. Mrázek), dosud se však nezdařilo je naplnit. Náš výzkum pedagogické komunikace na jednom z ostravských učilišť - stejně jako výzkumy jiných autorů - ukazuje, že žák většinou není schopen porozumět učitelovu záměru, ale často ani učitel nedokáže záměr jasně formulovat. Tato zjištění potvrzují oprávněnost výchovně vzdělávacích záměrů a cílů předkládaných v návrhu.

Pozitivně dále hodnotím funkční rozvíjení fantazie, citu a nácvik řady konkrétních dovedností, které často překračují rámec učebního předmětu český jazyk - u některých témat by se dalo hovořit o interdisciplinárním přístupu. Pro svůj silný motivační účinek je také vhodný pragmatický zřetel při nácviku různých dovedností.

Za spornou pokládám formulaci o "nevnucování gramatického a pravopisného systému", který má mít podle návrhu své místo až na druhém stupni. Některé práce z ontogeneze řeči a novější práce z kognitivní psychologie, např. strukturní modely sémantické paměti, upozorňují, že systematické osvojení poznatků je nejvýš vhodné, neboť se může pozitivně projevit v praktických dovednostech. To platí nepochybně i v jazykové výuce.

Karel Šebesta

Na ministerských osnovách pro obecnou školu je cenný už sám fakt, že je jimi rozbit monopol osnov jediných a také monopol jediného závazného učebního postupu, který je ve starých osnovách zabudován. Ocenit je potřeba rovněž komunikační přístup, na němž je Návrh důsledně založen.

Nepodařilo se však vypracovat a prosadit takové jejich znění, které by dalo školám, učitelům a také žákům podstatně větší možnosti podílet se na vytváření vlastních učebních plánů. V zahraničních školských systémech - alespoň některých - je přitom větší podíl škol na rozhodování o učebních plánech samozřejmostí a stále roste. Např. ve starých švédských osnovách pro základní školy byla látka rozvržena v tříletých cyklech, nikoli v jednotlivých ročnících, a v nedávné diskusi o nových osnovách odmítali švédští učitelé i toto centrální rozvržení - o nedávné reformě středoškolského studia, která osvobodila švédské studenty od tlaku centrálně stanoveného učebního programu opravdu radikálně, ani nemluvě.

Zejména pro komunikační výchovu je svobodnější typ osnov nezbytný: centrálně stanovené zařazení dílčích aktivit do jednotlivých ročníků je nepružné, zpravidla málo motivované a většina z nich by se měla objevovat průběžně v ročnících všech.

S pružností osnov souvisí i výběr poznatků o jazyce a jejich postavení ve školním vyučování. Často se uvažuje jen o poznatcích gramatických a jejich případném praktickém využití. Méně už pamatujeme na negramatické stránky jazyka a na socializační, ev. obecně vzdělávací význam jejich poznání.

Je však jasné, jaký význam by pro rozvoj sociálního cítění dítěte a pro jeho orientaci v současném světě mělo určité povědomí o znakové řeči, o Braillovu písmu, o jazycích našich menšin, zejména o romštině a slovenštině, o jazycích sousedních, příbuzných nebo jinak pro nás významných národů, o hebrejštině a arabštině, ale i o jazykové situaci v našem prostoru, v konkrétním regionu, o vývoji češtiny apod. Některé základní poznatky o jazyce patří také k tradiční výbavě evropského vzdělance nebo i gramotného občana a škola by měla žákovi dát možnost si je osvojit.

Zařazování takových "nepraktických" témat není ovšem bez problémů; bylo by nepochybně ušlechtilého, kdyby měly školy při sestavování učebních plánů větší volnost a kdyby byla pružnější i jejich nabídka vůči žákům.

Oldřich Uličný

Obecně lze o návrhu říci, že z 5. ročníku by vycházely děti snad zběhlé ve společenském jazykovém chování, zřejmě však realizovaném převážně nespisovnými jazykovými prostředky. Byly by možná schopné psaného projevu, avšak bez nároku na jeho pravopisnou úroveň. Jejich intelektuální úroveň by byla rozvíjena značně nerovnoměrně, jejich znalosti o jazyce by byly velmi omezené a kusé. Tím by byla ohrožena další výuka nejen v mateřském jazyce, ale i v jazycích cizích. Schopnost abstrakční činnosti by byla velmi málo rozvinuta. Děti by byly pravděpodobně velmi hravé, avšak tuto hravost by bylo obtížné usměrnit do operační činnosti věnované poznávání podpovrchových, abstraktnějších vztahů jak v jazyce, tak ve skutečnosti. I zde autoři neznají, nebo podceňují výsledky předchozích výzkumů, srov. Piagetovy práce o induktivních operačních postupech, které zvl. V učení o jazykovém systému mohou přiblížit nesnadné abstraktní učivo. Vcelku jde o koncepci ignorující nejen dosavadní výsledky pedagogického výzkumu, ale i současný faktický stav výuky, obsah a koncepci osnov a zaměření současné české školy. Osnovy jsou

výsledkem velmi subjektivního nazírání autorů na smysl a cíl výuky mateřského jazyka v 1. - 5. ročníku základní školy. Na jedné straně je to plod značné romantických představ o schopnostech a předpokladech žáků, jejich rodičů a koneckonců i jejich učitelů, na straně druhé se schopnosti tohoto dětského věku podceňují. V Návrhu osnov českého jazyka se ignoruje leccos, zvláště však základní požadavek socializace žáka, rozvíjení abstraktního myšlení, vědomostí o jazyce a metajazykových dovedností. Zcela stranou se nechává návaznost vyšších stupňů škol.

Současné tendence některých učitelů a nadšených pedagogických laiků po (zase jednou) revolučním řešení situace našeho školství vedou od extrému k extrému: od dosavadního přetěžování abstraktním učivem (srov. skladba v 5. ročníku) po názor návrhu osnov obecné školy, že v 5. třídě by žák měl poznat jen 1. A 2. pád a že by obecně neměl v gramatice získat žádnou představu o jazykovém systému; od pedagogického "pozitivistického scientismu" k prakticistnímu hokus-pokusnému liberalismu.

Tito čtyři autoři stojí také v čele týmu, který zpracoval druhou, alternativní koncepci vyučování češtiny na obecné škole. Návrh vydalo MŠMT ČR v roce 1994 pod názvem ČEŠTINA V OBECNÉ ŠKOLE s podtitulem DRUHÁ MOŽNOST. Zároveň vydalo MŠMT i osnovy pro občanskou školu (6.-9. ročník základní školy) pod názvem NÁVRH UČEBNÍCH OSNOV OBČANSKÉ ŠKOLY, kde oddíl věnovaný českému jazyku a literární výchově (s. 26-57) zpracoval kolektiv navazující personálně i koncepčně na onu "druhou možnost". - Oba materiály si lze objednat na adrese: Nakladatelství PORTÁL, zásilkové knihkupectví, Klapkova 2, 182 00 Praha 8.

Tolik zatím ke komunikaci a škole. A co komunikace - třeba v televizi?

takle. prosim vás nezlobte se pane exministře...

Všimli jste si, jak se lidé spolu někdy těžko domlouvají? Že si někdy vůbec nerozumějí? Nebo že si ani nechtějí rozumět?

Všechny komunikační potíže se projevují v **jazykové stránce** našich dialogických i monologických projevů; jsou patrné samozřejmě i v našem neverbálním chování, ale to zde zatím necháme stranou. Vůbec jazyk je mnohem důležitější, než si to většina z nás připouští. Jak ho ovládáme, jak s ním umíme zacházet, tím je ovlivněno, jak se nám v životě daří domlouvat se, vyjadřovat to, co máme na mysli. V jazykové stránce našeho projevu se ukáže všechno - třeba že nerozumíme věci, že nejsme kompetentní v určitém oboru, něco dobře neznáme, neorientujeme se v tématu, nemáme vůli se dohodnout, neumíme se chovat tak, jak to vyžaduje situace.

Větší či menší komunikační potíže, překážky, které nám ztěžují domlouvání, se vyskytují ve všech situacích. V praktickém životě s tím už většinou počítáme a podle svého založení se snažíme - více nebo méně úspěšně - se s naším okolím srovnat; to je individuální záležitost každého. Denně ovšem máme příležitost sledovat komunikační potíže mluvčích, kteří vystupují ve sdělovacích prostředcích. Tam už se z toho stává záležitost veřejná.

Odlišíme mluvčí profesionální, hlasatele, redaktory a moderátory rozhlasu a televize, jejichž projevy by měly splňovat ta nejpřísnější kritéria dobré jazykové úrovně, a mluvčí, jejichž profese je jiná, ale kteří se rozhodli prostřednictvím jazykového projevu prezentovat své názory, myšlenky, stanoviska, odpovídat na otázky, vyvracet pochybnosti, námitky, vysvětlovat nedorozumění. Jde především o politiky, odborníky v určitých oborech, představitele státních a zastupitelských orgánů různých úrovní.

Tito lidé by si měli uvědomit, že svým veřejným vystoupením, jeho obsahovou a jazykovou úrovní (a samozřejmě svým společenským chováním) mohou posílit svou prestiž, popularitu, ale mohou také mnoho ztratit. Jistě máme všichni ještě v paměti ironické úsměvy neúprosných bojovníků televizních Duelů, za nimiž skrývali pobouření nad tím, co pronášel jejich partner, nebo jimiž doprovázeli své vlastní útoky. Máme v paměti i televizní Debaty a hašteřivá vystoupení lidí, kteří se těší všeobecné vážnosti a úctě, ale kteří se nechali vyprovokovat k projevům, které by od nich nikdo nečekal. Nebudeme zde rozebírat příčiny, které způsobily, že televizní diváci místo klidné, věcné a informativní diskuse museli někdy sledovat trapné handrkování, jehož obsah a smysl se vytratil.

Zdá se, že v současné době jdou i zde věci k lepšímu. Z **Debaty** se stal celkem rozumný diskusní pořad, kde se všichni účastníci (až na výjimky) snaží o věcnost a kde moderátor už není jen přikazovatelem a hlídačem času. **Duel** se bohudíky přestal vysílat. Objevil se nový pořad **Ve středu... O čem se (ne)mluví**, v jehož volnějším rámci lze leckdy vyslechnout i rozumné a vtipné projevy účastníků, které organizátor pořadu jistě pečlivě a s rozmyslem vybírá. Vysílá se **Aréna**, v níž ovšem nejvíce záleží na hlavním účastníkovi. Do něj se "strefují" jeho oponenti pod dohledem moderátora, který se snaží situaci odlehčit, a za přítomnosti publika, které "boduje". První Aréna v letošním roce byla trapnou záležitostí, na jejíž konec čekali nejen diváci u televizorů, ale jistě i hlavní aktér. Druhá (s tématem Partnerství pro mír) byla přes stejnou organizaci i přes stejného moderátora jiná - zásluhou právě hlavního aktéra. Vyhrál svým společenským a jazykovým vystupováním. Jeho řeč neměla zatáčky a návraty; co začal, to dokončil. Mluvil jasně, přesně (specifické rysy výslovnosti tomu nebrání), každé slovo i větu řekl s rozmyslem. Prokázal nadhled, smysl pro humor, jemnou sebeironii; pořad byl úspěšný.

Podívejme se teď na některé jazykové prostředky v řeči reprezentantů politiky a společnosti, které jí ubírají na celkové úrovni: signalizují nejistotu, snižují kulturnost projevu ve chvílích, kdy dochází k výměně stanovisek, konfrontaci názorů. Často se zde v těchto chvílích uplatňuje **ironie, ironický tón** v kombinaci se **zdvořilostními slovy a obraty**.

V živé výměně replik při názorových neshodách se účastníci oslovují obřadnými **osloveními**, která jako by nabývala ironického tónu: *pane radní, pane místopředsedo, pane exministře, pane náměstku, pane viceguvernére, pane prezidente*. Pozorujete, kolik už máme u nás prezidentů? v poslední době jsem četla, že se bude volit *prezident druholigového fotbalového klubu*. Ironie zesiluje, užije-li mluvčí ještě s oslovením nějaký zdvořilostní přívlastek (*celou dobu tady debatujeme vážený pane kolego o poměrném zastoupení ...*), nebo naopak přívlastek, který zrovna zdvořilý není (*to je známý fakt pane ministře totiž bývalý pane ministře...*). Podobný tón zaznívá i v nepřímých osloveních jako *pan ministr mi na to jistě rád odpoví* (pan ministr sedí naproti).

Někteří mluvčí užívají v dialogu často sloveso *nezlobte se* (*pane náměstku nezlobte se já bych se dost nerad dal vtáhnout do debaty nebo do pozice kterou nezastávám; já sem jenom laik nezlobte se pane ministře ale nesouhlasím s vámi; ta situace je už známá léta ale nezlobte se naše ministerstvo zdravotnictví se tím ještě nemohlo zabývat; nezlobte se to trošku dáváte do jiných souvislostí*). Je zajímavé, že imperativ slovesa *nezlobit se*, ve kterém se normálně vyjadřuje **prosba** mluvčího, aby s ním jeho partner zůstal v dobrém vztahu, aby se nezlobil, se zde užívá jinak. Mluvčí, který říká *nezlobte se*, je už sám dost rozzloben a ví, že partnera rozzlobí, chce ho rozzlobit. Také tón není prosebný, omluvný, ale spíše útočný. Sloveso *nezlobte se* se stává pouhým kontaktovým prostředkem signalizujícím nesoulad, neshodu, útok.

Ani sloveso *prosím vás* (častěji *prosimvás*), jehož základním významem je také vyjádření prosby, se takto neužívá (*pane primáři prosim vás vy už tady napadáte něco co sem vůbec neřekl; prosim vás žádný zásah center tam nepomůže; prosim vás dyť tohleto je naprostý nesmysl; prosim vás to je falešná představa a vede vždy prosim vás do pekel; prosim vás aby bylo jasno; prosim vás ta otázka přece takle nestojí*). Je rovněž časté v konfliktních pasážích dialogů, kde ho užívají mluvčí nadbytečně, jen tak aby navázali kontakt: tedy jako slovo vycpávkové, návykové nebo jakoby místo oslovení. (Pravda je, že při kontaktování neznámého člověka často užíváme sloveso *prosím vás (tě)* místo oslovení: v takové situaci se ovšem jako nezdvořilé nepociťuje).

V odpovědích na otázky nebo vůbec na začátku nějakého úseku začínají mnozí mluvčí svou řeč slovem *takle (< takhle)*. Vysloví ho s klesavou melodií, udělají pauzu - a pak teprve skutečně začnou. Slovo *takle* jim slouží k odrazu, odpíchnutí, jako by dávali najevo, že si rovnají v hlavě to, co chtějí říci (*řeknu to takto*). Často ovšem právě řeč, její úseky s těmito začátky neuspokojuje ani méně náročné posluchače; těžko se dobíráme toho, co to mluvčí vlastně *takle* chtěl sdělit.

Slovo *takle* se řadí k dalším nadbytečným, vycpávkovým slovům - frekvence některých z nich, např. *vlastně (vlasně), jaksi, teda, prostě, řekněme, v podstatě, de facto atd.* V řeči některých lidí je neuvěřitelná (*moje zkušenost je jaksi nenahraditelná; vedení si tyto věci jaksi pamatovalo; ten proces je takový jaký je a tím v podstatě bude ten proces složitější; abychom v podstatě těm soudům pomáhali; to v podstatě neni podstatný*). Jejich časté užívání má dva důvody: u lidí, kteří mají potíže s formulováním, s jasným vyjadřováním, jsou tím častější, čím se v řeči více zaplétají a čím víc nevědí, co mají říkat. U jiných jde spíše o zlozvyk, o nedostatečnou kulturu jejich vyjadřování. Dojem je ovšem stejný a každý, kdo mluví, by měl mít na paměti, že se mezi posluchači může vždy najít takový, kdo mu za každé *v podstatě* nebo *jaksi* udělá čárečku a pak je spočítá.

Ve výčtu jazykových prostředků, kterými veřejní mluvčí snižují úroveň svých vystoupení, bychom mohli pokračovat. Mohli bychom ovšem psát i o dobrých řečnících, kteří nás svým uměním jazykového projevu, jeho kulturou obsahovou, jazykovou i společenskou potěší. I takoví se najdou. Ale uveďme na závěr maximalistické přání lingvistů: každý veřejný činitel ať má svého jazykového poradce. Pak by třeba nebylo tolik nedorozumění a dohadů, co kdo jak řekl a co to vůbec znamenalo.

Olga Müllerová

KURS komunikace POZITIVNÍ

KOMUNIKACE, KOMUNIKAČNÍ, KOMUNIKOVAT ...

1

Obecní zastupitelstvo vzalo na vědomí zprávu o neuspokojivém stavu pozemních komunikací.

o

Klíčem k podnikatelskému úspěchu je spolehlivá komunikace se zákazníky. Zajistí vám ji mobilní telefony Eurotel.

o

Komunikační družice umožňují přenos rádiového a televizního signálu mezi kontinenty.

o

Veletrh komunikační techniky zahájen.

o

Komunikace mezi otcem a synem byla otevřená a přátelská.

o

Marek je velice zručný, ale komunikace je s ním obtížná.

o

Výkon družstva zdaleka nebyl bez chyb, vázla zejména komunikace mezi hráči.

o

S tebou se dnes vůbec nedá komunikovat!

Se slovem ***komunikace*** se dnes setkáváme doslova na každém kroku. Užíváme ho nejen v uvedených významech, ale i v mnoha dalších. Někdy ho i nadužíváme. Vždycky jde o nějaké spojení, o nějaký kontakt: spojení mezi účastníky nebo "účastníky". Pozemní komunikace je v administrativním žargonu společný název pro silnice, ulice nebo cesty, které spojují dvě nebo více míst v obci nebo v krajině, komunikační družice stejně jako telefonní síť jsou technická zařízení, která zprostředkovávají spojení mezi vysilatelem a příjemcem. Především ale je komunikací každý kontakt mezi lidmi, každé setkání. Při každém setkání si totiž vždycky něco sdělujeme, někdy slovy, někdy jen pohledem, gestem

nebo úsměvem. Jak říkají sociální psychologové, při setkání mezi lidmi není možné nekomunikovat.

Představme si např. rozhovor dvou sousedek, které se navzájem moc neznají a náhodou se potkaly ve výtahu. Dívají se na sebe, obě se tváří přátelsky, mluví klidně, vlídným tónem:

A: Dobrý den, paní Koudelková, jak se máte?
B: Ale vcelku dobře. A co vy?
A: Jde to. Jen to počasí!
B: Snad už se to vyprší. Tak já už jsem doma, na shledanou.
A: Na shledanou.

Co si vlastně ty dvě ženy sdělily, co bylo obsahem jejich rozhovoru? Vcelku nic podstatného, řekli bychom. Není to tak docela pravda. Daly si navzájem najevo, že o sobě vědí, dokonce snad že se vidí rády: náhodný a zdánlivě bezobsažný rozhovor tak přispěl k vytváření (posílení) pozitivního vztahu mezi nimi; při příštím setkání si možná už popovídají déle. Jestliže se sousedky a a B zahlédnou třeba v plném autobusu, jejich pohledy se setkají, usmějí se na sebe, obě mohou mít příjemný pocit kontaktu s někým známým. I v tomto případě mluvíme o komunikaci; protože se obešla bez jazykových (verbálních) prostředků, říkáme jí komunikace neverbální.

Právě tak si ale můžeme představit dvě sousedky, které se potkají na ulici, předstírají, že se nevidí nebo ani neznají, a minou se bez pozdravu. Řekli bychom, že spolu nekomunikovaly. Ale i tady ke komunikaci došlo. Co si navzájem sdělily?

C: Vím o tobě, ale připadáš mi nějaká divná.
D: Vím, že bydlíš někde nahoře, ale jsi mi nesympatická, tvůj pes vždycky dopoledne strašně vyje, kdo to má poslouchat.

Mezilidská komunikace má velmi rozmanité podoby. Nám půjde zejména o rozhovory, a to takové, které působí **všem** účastníkům radost nebo alespoň vedou k pocitu uspokojení. Představme si dva přátele, kteří si navzájem něco vyprávějí (něco si sdělují), přitom se chovají přátelsky, tváří se vstřícně, usmívají se na sebe, vyjadřují se nedvojznačně, vzájemně se pozorně poslouchají, celým svým chováním dávají najevo, že si rozumějí a že jim rozhovor působí radost. Takový rozhovor, který vede k vzájemnému porozumění, ze kterého mají všichni jeho účastníci pocit uspokojení, je příkladem **POZITIVNÍ KOMUNIKACE**. Umět vést takový rozhovor není nic samozřejmého. Není to však také jen věcí nadání, vrozených schopností; takovému chování je možné (a je třeba) se naučit. Někdo se musí učit více, někomu stačí méně.

Ostatně dítěti je potřeba komunikovat s okolím vrozená. Miminko hned po narození křičí, brzy začne broukat, vrnět a usmívat se. Není to jenom procvičování mluvidel. Jsou to také jeho (zatím omezené) prostředky komunikace s okolím, stejně jako později žvatlání a různé zvuky, které se stále více začínají podobat slovům.

Vývoj dětské řeči je neobyčejně rychlý. Dítě se domlouvá s okolím nejdříve pomocí jednotlivých slov (která mají vlastně funkci vět), velmi brzy dvojslovnými a víceslovnými větami. Ve třech letech už zná asi 900 slov a umí je používat k tomu, aby bylo ve stálém kontaktu s matkou, otcem, sourozenci, babičkou a dalšími členy rodiny. Už v útlém věku dítě vycítí, kdy je v jeho okolí atmosféra vlídná, plná pohody a kdy naopak je ve vzduchu napětí. Někteří z nás se již v dětství naučili příjemnou atmosféru svým jednáním vytvářet nebo k ní alespoň přispívat, někteří se to nenaučili ani později. K těm, kteří si chtějí tuto mezeru ve vzdělání doplnit, se obrací náš kurs pozitivní komunikace.

V několika následujících číslech našeho časopisu vám nabídneme základní informace o tom, jaké zásady je třeba dodržovat, abyste nejen uměli říci to, co říci chcete, ale také říci to tak, abyste vy i váš partner měli z rozhovoru příjemný pocit vzájemnosti.

Zájemce o toto téma postupně seznámíme se základními poznatky o řečové komunikaci i s některými principy vedení vstřícného, přátelského rozhovoru. Dále se budeme věnovat nácviku některých komunikačních dovedností. Zaměříme se především na každodenní komunikaci, pozornost však chceme věnovat i komunikaci pedagogické, především komunikaci ve škole. Součástí našeho kursu bude i seznámení s řečovou etiketou, tj. dodržováním společenských pravidel při komunikaci, a porovnání manipulativního a asertivního jednání. Zájemcům o podrobnější poučení nabídneme seznam příslušné odborné literatury a terminologický slovníček.

Seriálem článků o dorozumění mezi lidmi bychom chtěli přivést alespoň některé z vás k zamyšlení nad vaší vlastní komunikací s okolím, případně vás podnítit k praktické aplikaci získaných poznatků. Ať to zní jakkoli neskromně, naším cílem bude aspoň trochu přispět k lepšímu vzájemnému porozumění mezi lidmi.

Iva Nebeská, Jasňa Šlédrová

O lidové písni z hlediska komunikačního

(Psáno pro večerní posezení se zpěvem na konferenci Spisovná čeština a jazyková kultura, Olomouc 1993)

Těm, kteří se jazykovědy a povídání o komunikaci nemohou dosytit, předkládám tyto nepříliš uspořádané poznámky. Text může a má posloužit čtenářům i jako **inspirace ke zpěvu**.

Základní pojmy, se kterými budeme pracovat, jsou:

a) intendovaný recipient (tj. ten, komu se písnička měla zpívat);
b) stylizovaný podavatel (tj. ten, komu je text písně jakoby vložen do úst);
c) komunikační cíl (tj. jakého účinku text měl, mohl, chtěl dosáhnout).

Prolegomena. Lidové písně jsou komunikáty prošlé bůhvíkolikerou a bůhvíjak důsažnou transformací podmínek komunikace. Abychom se něčeho dobrali, budeme odhlížet od řady faktorů sledovatelných obtížně vůbec nebo ad hoc:

- od specifik společného zpěvu (při kterém všichni jsou podavateli i recipenty zároveň, jsou chvíli tím, kdo pozoruje, jak jsou na štěpu **jablíčka, trhá je Ančička,** a hned v další sloce Ančičkou, která **nic nedbá, jen když má;** při kterém i ženy zpívají **nabrúsil som si kosu** a muži **Měla jsem holoubka),**

- od příznakových aktualizací (tři dni marně hledaný zpívá s publikem, které je znalé situace, písničku **Tri dni ma naháňali;** píseň **Okolo Hradce** zazpívaná k uctění hradecké delegace, zvlášť jsou-li v ní tři mladé vědkyně, anebo koná-li se konference v některém Hradci; téma svobody, když se na svatbě zpívá **Ej, od Buchlova),**

- od všeho citového, co v nás jako v jednotlivcích i v příslušnících různých pospolitostí vyvolá buď sama píseň, nebo okolnosti, za kterých jsme se s ní setk(áv)ali (**Ach, synku, synku** -> Masaryk; pro postavy i čtenáře Kunderova Žertu **Ej, svitilo slunečko** -> folklórování v 50. letech; pro mě např. je **Nestískaj mi, šuhaj, rúčku** dechovková orchestrálka uvádějící hlášení jistého JZD; nejspíš i vám učinila některou píseň zvlášť milou nebo protivnou např. učitelka),

- od zásahů editora, sběratele nebo interpreta, který píseň zpopularizoval (v Gelnarově Národním zpěvníku, Praha 1965[1] - 1991[11], končí **Včera u studánky** slovy **ona slubovala, nedala mně syna** namísto obecně známějšího **tu máte, maměnko, za vašeho syna:** nemalá proměna komunikačního cíle!),

- od synkrezí čili srostlic: aby se mohlo zpívat déle, dodávaly se další a další sloky, původně samostatné popěvky nebo části jiných písní - a takto nastavená píseň pak vejde v širší nebo dokonce celonárodní známost (ibidem **Hej haj, hej haj, zelený háj** obsahuje nejen sloky o šuhajkovi, který se ubrání paláškem, ale také sloky o ženáčovi, který celé noci **proverbuje** v šenku, ba dokonce ještě text známý jako samostatná píseň na jiný nápěv **Nedaj, bože, abych umrel).**

Při úvahách, kdo co mohl komu chtít písní říct, se z nouze staneme "naivními" vnímateli toho, co se v podobách dnes známých dá chápat jako obraz "prvotní" komunikační situace.

Konečně k věci především znamená rozpomínat se na víc než na torza prvních slok (komu by to dělalo potíže, může si toho Gelnara vzít k ruce). **Zaspala nevěsta** není jen erotická selanka: oním **vstaň, nevěsto, hore** pohání bohatá tchyně chudou přivdanou do práce a mezi řečí jí připomene její sociální status: **poť podójit krávy, kterés nedostala. Plavala husička po Dunaji** obsahuje v další sloce (žertovnou?) hrozbu udáním: **počkej, myslivečku, povím na tě** (dokonce **v kanceláři).** Z písně **Za našima humnama vlaštověnka létala** se nevyklube obdoba Skřivánčí písně z Hubičky, ale vyzpívaná úzkost dívky, která proti obyčeji přišla za milým, a teď se bojí ranního světla a pohledů sousedstva: **jak já půjdu s haňbú ven.** Co myslíte: je snad důvod ventilovat takovou příhodu před půlkou vsi u muziky? Je: poslyšte všichni (zvláště ti, na kterých mi záleží), jak umím pěkně zazpívat, na novou notu, na nový text - a nakonec kdo říká, že je to o mně? Já zpívám o té jedné (případně i k té jedné), co včera týden úkradomky přelézala plot.

Předpokládáme, že lidovému zpěvákovi bylo hlavním komunikačním cílem předvést se. Písně skládané "do šuplíku" nebo do maštale nejspíš vůbec neznáme, nebo o jejich nevstoupení do tradice nevíme. Potenciální posluchačstvo tedy předpokládejme vždy jako (dalšího) intendovaného recipienta - kromě adresáta explicitně uvedeného v textu nebo aspoň z textu vyrozumívaného. Jedování muzikantů **(A vy, páni muziganti)** je sotva myslitelné bez publika, které přihlíží pikantní situaci: muzikanti, kterým se zaplatilo, musejí (nejlépe špásem) doprovázet ujištění, že se dostanou **mezi svaté chocholaté, co dělajú**

he he he. (Za jiné situace bývá vztah k muzikantům laskavější: **Zahraj ně, hudečku ... zaplatím, zaplatím, ale včil nemám čím).**

Předvést se znamená mj. pobavit. Jsou písně, kde ani znalost všech slok neodhalí žádný další komunikační cíl: v **Tancuj, tancuj, vykrúcaj** souvisí pecka a perina s vojákem na vartě leda přes teplo a zimu; velmi volně (přes rukávce) jsou navázány dvě sloky o cigánčině čarování; ale proč se potom cigánečka servala s cigánem, to asi nevědí ani oni sami. Prostor mezi dvojím **tra-lala-la** vyplňují načrtnuté textoidy, více či méně zatížené sémanticky, více či méně interpretovatelné z hlediska komunikace. (Proč mluvím o textoidech? Nejsem si totiž jist, zda v těchto případech to, co jako text vypadá, skutečně mělo někomu něco sdělovat; zda to nevzniklo jako pouhé hraní se slovy, aby bylo čím podložit melodii, protože kapela "jela dál" a zpěvák musel s ní. Možná je **Tancuj, tancuj** tolik populární právě pro tu snůšku nesmyslů či spíš polosmyslů a pro kouzlo nechtěného. Pokud ovšem má být textem každý žvást, ustoupím od textoidů, budu mluvit o textech sui generis: se zvláštnostmi, které jsem právě osvětlil.) U takových zpívánek se může s textem proměňovat i melodie: šohajské pokřikování po cerkách **Rež, rež, rež** (2. sloka o kačenách, a je-li tam obilí, tož jačmeň); takové útvary však vnímáme spíše jako sřetězení popěvků.

U nápadných nespojitostí se nabízí poměrně laciná interpretace, např. že **Okolo Třeboně** je (populární, ale přece jen) slátanina toho, co se slýchá o koních a kolem koní (objektivizující místopis - sedlákovo **to ti povídám** - pastevcova vytoužená chvíle, kdy se poveze domů). Ale i v písních relativně kompaktních **(A já mám Marínu)** překvapí náhlá změna stylizovaného podavatele: když si šohaj dost vynachválí Marínu, jak ho prikryje perinú, spustí rodiče, kteří připomenou perinu jako součást věna. Někdy lze takovým změnám přisoudit funkčnost: např. V **Chodíme, chodíme** s jednoznačným komunikačním cílem předvést se před dívkami (ani ta **košulenka tenká** není ledajaká: je to milostná trofej zkušeného šohaje) se mění vyjádření stylizovaného podavatele **(chodíme - Vlčnovjané - dyž ně ju dávala),** snad aby zpěv předznamenal přerůstání kolektivního tažení dědinou v kontakty toho kterého s tou kterou. Přechod podobně stavěné valašské **Tráva neroste** v dialog **(Stávaj, má milá, běž pro vodičku)** je však stejně nepochopitelný, jako proč syneček při muzice **plakal velice.** V **Co to tam šupoce** začne stylizovaný podavatel - dívka otázkou, kterou se vzbudí napětí a naznačí scéna **(za stodolú);** pak někdo (kdo?) vtipkuje o šenkérce, která **mosela pro vínečko jít;** a konečně nastupuje sloka didaktická o špatném hospodáři, rovněž s nevyjasněným stylizovaným podavatelem - snad by ji někdo vložil do úst chóru? a máme chóru přiřknout každý gnómický závěr? **(Červená růžičko, rozvíjej se** - 2. sl. **Který ptáček na dva stromy sedá; Když jsem šel z Hradišťa - Neber si, synečku...)** Ve srovnání s těmito otázkami je přečastá oscilace mezi epickým líčením a dramatickým dialogem **(Vandrovalo děvče)** téměř pseudoproblém.

Konstatujeme hojnou tematickou nespojitost a komunikační nevyhraněnost. Co kdybychom příčiny nehledali v komunikátu, ale v řečových zvyklostech? Prostý člověk uměl sázet na ipse vtip se, takže zdánlivě nespojitým textem nebo jakoby nahodile vybranou písní mohl mířit zcela konkrétně: třeba k zesměšnění milovníka-vyžírky **(Mitrovice; Za horama svitá).** Prostý člověk také nezačíná (není-li to hulvát nebo trouba) in medias res: nejprve mluví okolo, navazuje řeč. **Kolíne, Kolíne,** ono vcelku čerta sejde na tom, že **stojíš v pěkné rovině:** to podstatné teprve přijde. Podobně navazuje hovor **Červená, modrá fijala,** jakož i **zelené, bílé ořeší** (a v jedné maďarské dokonce **Chrouste, žlutý chrouste**) - a to vše ovšem taky proto, že se to rýmuje.

Personifikující apostrofy uvádějí do role adresáta reálie, rozmanitě spojité i nespojité s dalším textem. **Bezkyde, Bezkyde** uvádí na scénu baču, vhodný objekt dobírání. **Čerešničky:** škodu z rozsypaných třešní si stylizovaná podavatelka kompenzuje

vzpomínkou na sladké chvíle včera večer; anebo právě v zajetí té vzpomínky byla roztržitá, takže "se" jí třešně rozsypaly? a jak je to se spojitostí v písni Malení: vyjevuje se nespojitost i syntakticky **(Malení, malení listu širokého,** <a co chci vlastně povědět:> **že nemá děvečka galána žádného)** - nebo tam to maliní tak bují proto, že pod okénko nikdo nechodí? Až na nečetné výjimky **(Olivo, olivo)** není nutno brát neživého pseudoadresáta vážněji než jako uvedení scénického prvku. Pro další vývoj textu nebývá důležité, zda se začíná **Ta podhajská hospoda z drobnýho je kamení,** nebo **Ty podhajská hospodo, z drobnýho jsi kamení.** Splynutí funkce 1. A 5. pádu někdy nahrává i to, že u mnoha typů skloňování (a v některých nářečích vůbec) mají tyto pády stejné tvary **(Holka modrooká - Konopa, konopa - Kysuca, Kysuca - Vínečko bílé),** ale daleko podstatnější je častý souvýskyt apostrofy s přítomností dalšího, "skutečnějšího" intendovaného recipienta: **Tálínský rybník: cestička - pro tvoje modré oči.** Scénický prvek uvedený ve vokativu nebo nominativu může založit paralelu: **Černá vlna na bílém beránku** je jako to toulání na hezkém, modrookém Jankovi - a máme tu zase hádanky. On totiž potom povídá o svém hledání nevěst; takže kdo je stylizovaný podavatel 1. sloky? Vůči milé by to povídání bylo hrubstvím; matka by stěží akcentovala modrookost; že by sestra nebo kamarádka?

Výslovně uvedený intendovaný recipient nemusí být vůbec přítomen: takové **a vy páni, vy** (pokud tímto oslovením nejsou míněni muzikanti nebo sedláci, což ani v jednom případě není oslovení zcela náležité) bude spíš kompenzací nemožnosti jen tak si promluvit s pány než jejich oslovením přímo v komunikaci. Pokud se intendovaný recipient jen vyrozumívá, může být zajímavá i jeho nepřítomnost: **Dybych já věděla, čí sú to koníčky:** stylizovaná podavatelka to nejspíš dobře ví, text by byl obzvlášť smysluplný v přítomnosti recipienta = majitele koní: ale podavatelka bude potěšena, když uslyší (znovu a znovu), čí že ty koně jsou: opět uslyší jeho jméno! **Ach, není tu, není:** tohle by si měli vyslechnout rodiče, kteří ženou stylizovanou podavatelku do vdávání s vdovcem; zpívá jim to dívka bez oslovení, aby přece jen tolik neodmlouvala, nebo se s písničkou nechá slyšet mezi děvčaty, dobře vědouc, že se to rodičům donese?

Ale dost už dvojznačností. Poměrně rafinovaný prostředek výstavby delší strofické písně je postupné vyjevování, o čem a za jaké situace se zpívá: **Černé oči, jděte spát.** (Takové útvary, daleko méně roztěkané než moje poznámky, přežívají lépe a úplněji než ty nespojité, že?) v **Ej, povídajú ludé** se postupně konkretizují účastníci komunikace (v 1. A 2. sloce neosobní zmínka o frajárečce, resp. milé - a ta se ve 3. sloce objevuje jako explicitně uvedený intendovaný recipient: **nesmím, milá, chodit do vašého domu.** Dudácký recitativ **Ha ty svatyj Vavřenečku** (editory przněný do ostré rytmizace): apostrofa kostelíku nad Domažlicemi vlastně jen navozuje příležitost mluvit o atraktivním tématu, totiž o pannách, jedné hezčí než druhé; ale v poslední sloce už je konkrétní intendovaný recipient a zřejmý komunikační cíl ulevit si: **když mě nechceš, hrom tě rozraz:** to měla slyšet ta **štvrtá,** která **vyšla jako vobraz,** a ne svatyj Vavřeneček. Píseň **Když jsem k vám chodíval přes ty lesy** je vyzpívaný stesk - a ten **mysliveček,** co v poslední sloce **šel za lesy,** to je toho stesku příčina, zároveň je jeho uvedení výčitkou, a ještě navíc mohlo oznamovat publiku: však i já vím. Mimochodem ledaco se zpívá taky proto, **haby vedíli falešný lidi,** a někdy se proto dávají dokonce hubičky: **aby lidé nemluvili, že tě ráda nemám (Teče voda proti vodě).**

To, co se dnes z lidových písní dá společně zpívat, je pokladnice s mnoha vybrakovanými truhlami. Kolikpak by ještě žilo balad, nebýt např. Hutky **(Svatý Vavřín: Byla jednou jedna matička),** ale také nebýt záliby socialistických zpěvníků v "bídě lidu" **(Pase vovčák vovce)**? Kolikpak z nás dokáže pokračovat, začne-li se **Juliána, krásná panna...?** Kolikpak přežilo písní hrdě zvěstujících, čím je významná naše ves **(Co sa stalo kdysi v tem strážnickém lesi)**? Pracovní písně jsme opustili s pracemi, k nimž se vázaly; lartpourlartistní žerty jsme nechali školáčkům **(Komaři se ženili; Chytil táta sojku)** a dětským sborům **(Dva kapuni)**

- ledaže nabízejí ventil koprolálie (**Chytili jsme lososa**); kolik lidí dnes zpívá s připomenutým Hutkou Rozbroj v kuchyni (**Kuchařka se bojí, škopíček ji honí...**) - a kdopak by hledal tak roztomilý žánrový obrázek pod Sušilovým titulem "816. Broj nářadí v kuchyni"? Dále: kde jsou písně obřadní a lidový nábožný zpěv? Řadu písní jsme také poztráceli proto, že už např. nechápeme, proč si někdo pochvaluje, že má doma **trnku v malovaném hrnku**, a znovu je nalézáme, když v nich např. Konrády akcentuje roztomilý dvojsmysl (**Seděla pod borovičkou, / plakala, že má maličkou** / (pauza, abychom si stačili pomyslet, že věta je úplná, a abychom jí podle toho stihli porozumět) / **kytičku rozmarýnovou / na zahrádce...**).

Z těch zbylých truhel - zejména z té překypující erotické - lze hojněji doložit několik málo komunikačních cílů. Je jich ovšem dost, aby pragmasyntaktik zapochyboval o smysluplnosti jejich vypočítávání; a to ještě, jak víme, jen málokterý cíl je v daném textu jediný:

- inzerování nevěstenských předností (**Pytał sa mě jeden chlapec; Nechoď tam, pojď radš k nám; Choť baj šem děvucha**);
- selfmademanská sebechvála jako mužský pendant předchozího (**A já sám; Jaké je to hezké; Já mám koně; Jede šohaj z Vídňa**);
- zábor a označení hájemství (**Šly panenky silnicí; Kdo má počernú galánku; Či je, či je, či je děvče; Dobrý večer vám, pani krčmárka**);
- dívčí odmítání: ze skromnosti, ze studu? (**Hořela lípa, hořela; Ej, svitilo sluníčko**);
- předvádění námluv (**A já su synek z Polanky; Kdyby tady byla taková panenka; Keď som išol okolo vás; Panimamo, švarnou cerku matě; Nestůjte, mládenci, pod okny**);
- kondicionálové tužby (**Dybych byla jahodú; Dybych byla vtáčkem**);
- škádlení, často s kondicionálem ireálným (**Eště som sa něoženil; Nejsi, nejsi, jak jsi se dělala; Kdyby byl Bavorov; Kdyby byly Čenčice; Kdyby byla Morava**);
- zpráva o strastech lásky, případně k tomu ještě vojny (v er-formě **Čtyři koně ve dvoře**, v ich-formě **Když jsem já k vám chodívával**, v dialogu **Marjánko, Marjánko; Pod tým naším okénečkom; Ja, keď sa Janoško; Náchodský zámeček; Jakú sem si frajírenku zamiloval**);
- postesknutí (**Zasela jsem bazaličku**, resp. **maryjanek** se vzácným aoristem **nevidělach; Ó řebíčku zahradnický; Nočko, nočko, nočko ćmava; Pod dubem, za dubem; Vínko, vínko, vínko červené**);
- rekompenzace po neúspěšném vztahu (**Ta slepička kropenatá; Javorník, Javorník; Nešťastný šafářův dvoreček; Rožnovské hodiny; Okolo Súče; Vyletěla holubička**).

Je vidět, že v zastoupenosti komunikačních cílů nebývá rozdíl mezi Čechami a Moravou - ten se projevuje spíš v pojetí hodnot (srovnejme pijácké **Ešče si já pohár vína zaplatím, Piju já, u muziky su já chlap** s akcentováním zhublé portmonky **Ó Velvary**).

Na rozloučení připomeňme komunikační úlohu nápěvu. Někde se jen diletantsky domýšlíme: zálibně pomalé koloratury v písni **Počkej, povím** sotva přednášejí vážně míněnou hrozbu žalováním (**ty ty ty, ty to budeš platiti** je i co do hudební dikce příliš odlišné). Spokojme se však jako lingvisté nápěvem par excellence ilustrativním: jako když **hornisti troubějí**, nese se ve střídavém taktu teskné líčení situace odvedeného, žádost o poslední sbohem a poděkování matičce i panence. Před tím přívalem citu zřejmě prchal autor konjektury, že v písni je řeč o bájném zvířeti: **Už měkoně vyvádějí.**

Dobrú noc přeje všem (adresátům, recipientům intendovaným i reálným, jakož i případným budoucím podavatelům)

Josef Šimandl

Kratochvilná různočtení

Už měkoně vyvádějí
(srov. výše)

políbila lemroucha jeho
(saprment! to že udělala?! to musela být ženská...)

Pod Prešpurkem, kraj Dunaja, sukasárna malovaná
(záhadný předmět rázu nejspíše folklórního)

Boryš umí po skalinách
(cudná oslava čackých českých horolezců)

Počkejte, až vám pokyndám!
(specifické sloveso organizátorské)

Okolo lesa polelán, hoj, jede, jede z lesa pán
(chudáček: copak se mu stalo?)

Přiložte, puškyklíci, ať zazní revoluce hlas
(výraz pevné víry, že od zasloužilých kotelníků - puškyklíků - vzejde nám světlo nové)

Kdo přispěje dalšími? -dl-

Písnička česká

Vzpomínky na doby, kdy jsme se bránili náporu jazyka německých okupantů, provází ještě mnoho nás ze starší a staré generace. Byly to časy lidické tragédie, zrušení Sokola, Skautu, nucené výuky němčiny na školách. Také dospělí museli v zaměstnání skládat zkoušky z němčiny. V lidech se probouzel odpor k němčině. Lidé si zpívali, a často národní písně, a když se sešli v kruhu přátel, v hospodě, u táboráku či na výletě, zpívali v tichém, téměř bázlivém pianissimu Hašlerovu píseň Ta naše písnička česká. Byl v tom kus vlastenectví, odpor proti okupantům. Nacisté zpívání této písně přímo nepronásledovali, ale jejího tvůrce v Mauthausenu za mrazu polévali nahého studenou vodou, až zemřel na zápal plic. Tak zahynul český skladatel a písničkář. Byly to hrozné doby a vzpomínky na ně, tak černé, otřesné, provází ***Ta naše písnička česká****. Karel Hašler netušil, jak geniální popěvek napsal, ani jak krutou daň zaplatí okupantům za její obrovskou popularitu. Stala se hymnou odporu, přiblížila se Škroupově hymně. A to je ten nejkrásnější věnec vzpomínek vděčného národa umučenému písničkáři.*

Měl syna, také Karla. V mládí, někdy kolem osmnácti let, mladík s dobrodružnou povahou utekl z domova a už se s tátou nikdy nesetkal. Žil kdesi ve světě, naposledy v Brazílii. Byl bohatý, měl plantáže kávovníku. Jeho paní byla krásná míšenka, ale děti neměli. Stal se plukovníkem letectva a za války byl v leteckém svazu, který bombardoval Prahu. Když jsme se s ním někdy kolem roku 1958 setkali ve městě Bahia, ve státě Salvador, v jednom z brazilských krajů, vyprávěl nám špatnou češtinou, že to byla ta nejsmutnější chvíle jeho života. Z velké výšky shazoval na rodnou Prahu smrt a zkázu. Válka si nevybírá.

Setkali jsme se. Přišel na náš koncert a po něm si odvezl celé České noneto do své krásné vily. Až do ranních hodin jsme seděli, popíjeli a zpívali Karlu Hašlerovi a jeho paní písničky Hašlera - otce. Oba byli nadšeni řadou otcových písní, které jsme znali. A nás devět kumštýřů zpívalo a zpívalo. Když jsme se s českým milionářem zcela náhodně sešli odpoledne na letišti, česky téměř neuměl. S nikým z krajanů se po léta nestýkal. A když jsme se k ránu loučili, mluvil česky už docela dobře. Ještě před svítáním nás oba vyprovodili před branku zahrady. Nad námi ještě hvězdnaté nebe, nový den se počínal probouzet. Cikády zpívaly, a my manželům Hašlerovým zpívali na rozloučenou píseň Dobrú noc, má milá, dobrú noc. Syn národního mučedníka naslouchal, i jeho paní. Ta jen tušila, že její choť, ten světák, kdysi dobrodruh, prožívá něco mimořádně svátečního, co u něj dosud nezažila.

Dozpívali jsme.
"Kluci, a teď mi, prosím, zazpívejte Kde domov můj..."

Karel nezpíval. Mlčel. Velké slzy krášlily jeho tvář, tolik podobnou otcově. Silné, husté obočí, málo vlasů, jen věnec chomáčů na skráních - tak jak jsme ji všichni znali z českých filmů.

Zpívali jsme a plakali. Jak krásná je ta země tisíce kilometrů vzdálená! Nikdy v životě jsem nepoznal dojemněji krásnou řeč otců. Jako bychom zpívali někde na Karlově mostě a dívali se na panorama Hradčan. Jak nám to vše připomenula slova Kajetána Tyla a krásu rodného jazyka.

Václav Žilka

Veškera práva vyhrazena.
All rights reserved.

Provozovací právo udílí
Ochranné sdružení autorské
v Praze.

Česká písnička.

Slova i hudbu: K HAŠLER.

Tempo di Waltz moderato.

1. Ty na-še pí-sni-čky jsou jak ty per-li-čky, na šňůrce
2. Zpívejte, li-di-čky, ty na-še pí-sni-čky, z Mo-ra-vy,

na-vle-če - né, to-lik je krá-sy v nich a je to
Slo-ven-ska, z Čech, ta na-še pí-sni-čka je si-ce

vel-ký hřich, že jsou tak u - tla - če né.
pro-sti - čká, a - le je nej-hez - čí z všech.

1. 2. Ta na - še pí - sni - čka če - ská, ta je tak

hez-ká, tak hez-ká, tak ja - ko na lou-ce ky - ti-

čka, vy - ro - stla ta na - še pí - sni - čka. Až se ta

pí - sni - čka ztra - tí, pak už nic ne - bu-dem'

mít, jest - li nám za - hy - ne, vše-chno s ní

po - mi - ne, po-tom už ne - bu-dem žít.

Nakladatelství Hašlerových písniček v Praze II., Vodičkova 41.
Copyright 1982 by Karel Hašler, Praha.
K. 208 H.

Obrazový a notový materiál přetiskujeme s laskavým svolením Muzea české hudby, Lázeňská ulice 2, Praha 1 - Malá Strana

Co sděluje text, obměna, parodie, travestie

Ke slovům V. Žilky, které citově podbarvily prožité roky protektorátu, přidejme několik věcných informací,

aby se nezapomnělo.

Film *Písničkář,* z řady filmů s Hašlerem ten nejpopulárnější, natočil v r. 1932 režisér S. Innemann podle námětu J. Haise Týneckého. Scénář (spolu s Přemyslem Pražským) a hudbu napsal K. Hašler, který také vytvořil titulní roli: c. a k. vládního radu Hálu, poštovního ředitele, který chodil v přestrojení "písničkáře" burcovat lid. Poněkud barvotisková selanka představovala mj. ukázku práce Maffie za 1. světové války. Němečtí okupanti nebrali film na lehkou váhu. V roce Hašlerova zatčení (1941) byl služebně předveden funkcionářům úřadu říšského protektora a sám K. H. Frank se nechal v jednom ze svých projevů slyšet, že "Velkoněmecká říše, pod vedením Vůdce Adolfa Hitlera, není staré Rakousko-Uhersko a že Němci tyto metody, předváděné ve filmu Písničkář, velmi dobře už znají".

Nicméně to nebyl jen dávný film Písničkář, který Hašlera přivedl do Mauthausenu. Na počátku protektorátu psal Hašler do Venkova takové příspěvky, že na jeden z nich upozorňoval čtenáře i odbojový leták. A kromě toho - ve stylu *Písničkáře* - veřejně zpíval i v letech 1938-41: nedal se zastrašit úředními zákazy, strhanými plakáty, zhasnutým světlem ani budovou obsazenou oddílem SS a puškami ve stojanech přímo v šatnách herců, ba dokonce ani předběžným varovným výslechem v Petschkově paláci. Bezprostřední zásluhu na tom, že Hašler skončil v koncentračním táboře, má nicméně Čech, udavač a Hašlerův umělecký kolega-režisér. Jeho jméno i další podrobnosti se najdou ve vzpomínkové monografii Rudolfa Deyla *Karel Hašler,* kterou (socialismu na podiv) vydal v r. 1968 Panton.

Hašler sám nepokládal své písničky za antikvovanou sentimentalitu a šantánovou zábavu *(Po starých zámeckých schodech, Copak je to za vojáka* ap.), jak nám ji servíroval třeba film Z. Podskalského *Ta naše písnička česká* (1967) a televize vůbec. Neváhal je obměňovat, aktualizovat, proměňovat je v časové písně nebo chcete-li častušky. Osudného večera v hospůdce v Třemošnici zpíval např. svou *Hoši od Zborova* s takovýmto textem:

Hoši od gestapa, vy tu pěkně spíte,
vy se odtud domů nikdy nevrátíte.
Nevrátíte se vy nikdy domů zpátky,
budou pro vás plakat otcové i matky.
Zůstanete tady jako bídné trety,
budou pro vás plakat Gertrudy i Gréty -

Podobně aktualizoval i *Českou písničku* (možná takto; Deylem uváděná, patrně tradovaná verze nedodržuje počty slabik a zpívat by se dala jen s násilnostmi):

To je ta písnička česká,
kterou si zpíváme dneska
...
Poslyšte, lidičky,
zahoďte vidličky,
beztak už není co žrát.
Všechno nám sebrali,
všechno nám sežrali,
zbyl nám jen protektorát
...
Měli jsme státeček
jako ten šáteček
dokola krumplovaný.

Teď je ten státeček
jako ten šáteček
ze všech stran oškubaný.
...
Zas bude státeček
jako ten šáteček atd.

A tak poslouží-li si současní písničkáři převlekem čili travestií Hašlerova textu, aby svému publiku nabídli na známou notu trochu ironie, která uleví od pocitu bezmoci, ale taky drobátko nakopne tu sentimantalitu pěstovanou televizním kýčem, pak to není nedostatek piety ani plivnutí do obrázku, jaký nám vykreslil prof. Žilka, ale tvůrčí navázání tak, jak by možná navázal sám Karel Hašler. - Píseň Palečka a Janíka, kterou na Portě 1988 zaznamenal autor těchto řádek neboli

-dl-,

pochází sice z doby napjatého čekání na nový mladoboleslavský model Favorit, ale zazpívat si ji můžete i dnes, zvlášť pokud vám už i ten favorit začíná reznout aneb kvést:

Všichni se těšíme
v Aši i Těšíně
ze Slovenska, Moravy, Čech
Radost nám nekažte
Tak už jí ukažte
než na ní naroste mech

Ta naše škodovka česká
ta je tak hezká tak hezká
Tak jako na louce kytička
kvete má stará škodovčička
Jestlipak si novou koupím
za pětavosumdesát
Teď jsi ty na řadě
cenovej úřade
smiluj se a měj mě rád

Kupujte lidičky
naše škodovčičky
ze Slovenska Moravy Čech
Zahrabte do doury
fordy a medoury
Stejně jim dochází dech

Ta naše škodovka česká
ta je tak hezká tak hezká
Až zaburácej její HP
zkoprní celý RVHP
Až se ta škodovka ztratí
až jí pak vyvezou tam
kde koupěj jí študáci
penzisti pošťáci
mně zbyde zas starej krám

Interview s prof. K. Hausenblasem

A. Stich, J. Šimandl

(dokončení z minulého čísla)

AS: Začneme teď trochou historie. Jak třeba dnes, po letech, vzpomínáš na Ústav pro jazyk český?

Ústav byl mým prvním pracovištěm. Když mi po absolvování fakulty (1949) Havránek naznačil, že mě vytáhne z učitelské služby a vezme do gramatického oddělení Ústavu - ten jsem uznával za instituci, která je někde v nebesích -, tak víte, co já jsem přes prázdniny udělal? Prošel jsem důkladně všechny ročníky Naší řeči a poctivě přečetl všechny články, o nichž jsem usoudil, že mají vztah k mé budoucí práci v Ústavu. "Novočeské" oddělení Ústavu ve složení Jedlička - Dokulil - Daneš - Váhala tehdy prožívalo svou první éru. Můj vstup byl takovýto: zavedli mne do malé místnosti se dvěma stoly k Miloši Dokulilovi. Ten mne po přivítání zasvětil do režimu dne: "Máme tady dvě okna. Mně tu bývá vedro, tak si otevřu jedno okno, a vy, když vám bude zima, tak si necháte to svoje zavřené." Brzo jsem se do ústavního týmu (Jedlička přešel na pedagogickou fakultu) zapracoval. Přitom jsem se hodně naučil a snad jsem taky něčím přispěl. V trojici Daneš - Dokulil - Hausenblas jsme si náruživě a bez zábran prodiskutovávali všechny problémy, novinky odborné literatury atd. To se mi zamlouvalo. Rád diskutuju, v diskusi se mi rodí nejvíce nápadů. Škoda, že tehdy ještě nebylo zavedeno nahrávat si debaty na magnetofon, mnoho užitečného spadlo pod stůl... Vůbec Ústav byl tehdy, kdy vnější společenská situace nebyla utěšená, dobrý kolektiv. Daly se tak zvládnout nejen úkoly zajímavé, ale i ty méně záživné. - Musím však ještě uvést, že v letech 1951-54 mne Ústav uvolnil pro absolvování vědecké aspirantury bohemistiky na filozofické fakultě. To byla aspirantura, jakou by dneska nikdo nedělal. Měl jsem při ní pedagogický úvazek - jednu dobu jedenáct týdenních hodin na třech vysokých školách: na filozofické fakultě, na pedagogické (nově zavedený úvod do obecných otázek jazyka) a na Vysoké škole ruského jazyka (tam se začínalo se stylistikou). Po aspirantuře jsem se zase vrátil do Ústavu.

AS: Já jsem přišel do Ústavu v roce 1956 a předtím, ve čtyřiapadesátém, byla konference o stylistice. Pak se dělala Knížka o jazyce a stylu soudobé české literatury. My studenti jsme to chápali jako něco, co regeneruje pražský strukturalismus. Bylo to tak zamýšleno?

Funkčnímu strukturalismu bylo na přelomu 40. a 50. let z ideologických pozic vytýkáno, že učením o diferenciaci (spisovného) jazyka na různé jazyky funkční rozbíjí jednotu národního jazyka. Pod tímto tlakem se Havránek vzdal své koncepce

funkčních jazyků, kterou vypracoval začátkem 30. let, a nahradil ji diferenciací na funkční styly (jak víme, s pojmem funkčních stylů pracoval už dříve, avšak v značně užším chápání). Problematika stylu a stylistiky začínala být tehdy hlouběji promýšlena, mne právě velmi zaujala; snažili jsme se pak na konferenci v Liblicích 1954 (kde jsem měl jeden ze základních referátů, právě o pojetí stylu a vymezení stylistiky) slohové jevy z různých stránek objasnit, a to v duchu učení pražské školy. Vztah mezi jazykem a stylem není dodnes u mnohých jasný. Není namístě považovat styl za podkategorii jazyka ("jazyk" se nedělí na "styly"), styl je - zjednodušeně řečeno - určitý způsob výstavby projevů, kdežto jazyk je systém prostředků k výstavbě projevů užívaných, v tomto smyslu jsem také rozlišoval funkční styly a funkční jazyky. Byla to opravdu, jak říkáš, regenerace (a rozvíjení) našeho strukturalismu a funkčního chápání jazyka, ovšem v situaci padesátých let se přitom nemohlo užívat označení strukturalismus.

AS: a co tehdejší nová Pravidla? Když jsem přišel do Ústavu já, už jsem dělal korektury. Co bylo předtím? Jak to bylo s těmi politickými tlaky?

K odpovědi na poslední otázku nejsem dostatečně kompetentní. Připravovali jsme v Ústavě textaci jednotlivých pravopisných pravidel, ale z ústavníků jednal s mimoústavními institucemi spolu s Havránkem (a snad ještě s někým) jen Miloš Dokulil; on zažil dohadování s ministrem V. Kopeckým, z kterých býval zoufalý. Myslím, že o tom už někde psal.

O pravopis jsem nikdy neměl velký zájem. Říkali jsme si, že pravopis je na jazyku něco hodně vnějšího. Však proto také je vůbec možno provádět pravopisné reformy - nemůžeme reformovat české skloňování nebo stavbu věty. Ale budiž řečeno, že pravopis je nejviditelnější věc na jazyce. Mnozí lidé jazyk skrze pravopis vidí a také posuzují. U mnohých také zřetel k jazyku u pravopisu končí... Taky mi vadilo, že bylo o pravopisu napsáno jen velice málo pořádných studií vědeckých. Jednou jsem měl chuť probrat - ale důkladně - psaní *s* a *z*, především předložek (s řešeními, která byla předložena za mého života, nejsem spokojen); ale brzy mne to přešlo.

AS: a co fakulta? Přešel jsi na ni z ústavu začátkem 60. let.

Já jsem na pražskou filozofickou fakultu vstoupil jako posluchač v r. 1945, hned po absolutoriu jsem na ní začal (externě) učit - a opustil jsem ji až při odchodu do starobního (jak se krásně nazývá) důchodu po nepřetržitém působení na ní. (V děvětašedesátém roce se, pravda, chystali mne z fakulty propustit, protože jsem při existenčním pohovoru vyslovil nesouhlas se "vstupem vojsk", ale nakonec k tomu nedošlo, zřejmě proto, že jazykověda nebyla považována za ideologicky důležitý

obor, jen mne postupně povyhazovali z různých postů, redakčních rad ap.; ani u rigoróz svého oboru jsem nesměl zkoušet, ač jsem byl řadu let jediný profesor na katedře...) Učil jsem tu přes 80 semestrů, zprvu v cvičeních, pak v seminářích, pak na přednáškách (ty začaly tuším v 55. roce stylistikou) atd.- Po aspirantuře jsem se vrátil, jak už bylo řečeno, do Ústavu, ale po několika letech se mne snažil prof. Bělič, který byl vedoucím katedry, přetáhnout na fakultu. Váhal jsem zprvu,nechal jsem věc na dohodě mezi Havránkem a Běličem. Snad mne pak k souhlasu vedlo jakési povědomé tušení, že polytematická pedagogická práce - učil jsem z nové češtiny s výjimkou fonetiky a dialektologie vlastně všecko - mi bude nakonec více "sedět" než dílčí tematický výsek v rámci vědeckých úkolů ústavních. Havránek mne tedy z ústavu propustil,ale "zkontroloval" mne: na moje přednášky chodila jeho snacha a on s ní jednou, jak mi pak sám řekl, diskutoval o jednom gramatickém jevu a interpretoval jej jinak než já. *Ale docent Hausenblas vykládal, že je to jinak, než říkáte,* reprodukoval její slova Havránek, a nedala se zviklat. *Z pedagogického hlediska je vlastně lepší, že má větší autoritu učitel než tchán,* skončil Havránek. - Učil jsem opravdu s chutí, i když mi to zabralo asi víc času než jiným. Nedovedl jsem totiž jednou napsanou přednášku druhý rok reprodukovat, znovu jsem se snažil témata nově uchopit, jinak přiblížit, na novém materiálu lépe osvětlit. Věda, že větší část posluchačů přitahuje více literatura než jazyk, snažil jsem se gramatické i jiné výklady různě aktualizovat a kořenit trochou veselí...

AS: Byl jsi jedním z průkopníků komunikačního přístupu k textům. Tvůj syn Ondřej teď vydal spolu s O. Mališem a L. Zimovou učebnici pro učně, vybudovanou právě na komunikaci. Tradiční školský kánon, ten vznešeně znějící jazykový systém, se v ní dostal do pozadí. Co myslíš, do jaké míry lze založit učení na komunikačním principu? Jak ho dostat do škol? A co s tím tradičním mluvnickým systémem: jak to spojit?

Nesnadno na tyto otázky rovnou dát uspokojivou odpověď. Především je zřejmé, že probrat např. mluvnické jevy komunikačním způsobem, tj. se zřetelem k podmínkám komunikačního aktu, cíli sdělení, poměru mezi partnery atd., je časově nepoměrně náročnější než tradiční výklad systémový. Dále se některé jazykové jevy k výkladu komunikačnímu nabízejí snadněji, jiné obtížněji, jiné mu vůbec nejsou přístupné (např. třídění sloves, typy skloňování). Situace na učňovských školách není nejtypičtější, tam jde myslím o to, jak dovést žáky alespoň k základním dovednostem souvislého a v mezích možností výstižného vyjadřování na přiměřené úrovni. Praxe s novými učebnicemi ukáže, do jaké míry se lze obejít bez systémových výkladů, resp. co bude třeba doplnit atd. Na středních školách bude nejspíše dobré oba přístupy - pro které zde ad hoc užíváme označení komunikačná a systémový - rozmanitě kombinovat. I v tradičních výkladech systémových se dostávalo dílčí pozornosti komunikačnímu aspektu. Např. ke konci výkladu o slovesném rodu se uvádělo poučení o tom, v jakých komunikačních podmínkách

užíváme pasiva atd., a v některých cvičeních bývaly takové situace navozeny. Při komunikačním přístupu by se právě z určitých typů komunikačních situací vycházelo: tak ze situace, kdy mluvčímu nezáleží na činiteli děje, kdy není znám, kdy není vhodné ho jmenovat atd. Zbývá uvážit, zda probrání různých typů situací, v nichž se "diateze" různě profiluje, uzavřít soustavným poučením o slovesném rodu v kostce, popř. odkázat na příslušnou partii mluvnické příručky. Práce s mluvnickou příručkou, podobně se slovníkem a s příručkou pravopisnou, je přece ve shodě s tím, jak se dnes a tím více v budoucnu může a musí postupovat při kvalifikované činnosti (např při zvládání technického úkolu s tabulkami atd.)

AS: Já si dovedu představit, jak třeba žáci přijdou, že se ve třídě rozbilo okno. Dá se vyjít z tohoto sdělení: že SE rozbilo okno. Tak se i z toho pasiva dá udělat velká legrace. Jenže na to by se musel najít učitel, který by byl ochoten takto reagovat ...

Víc ochotných skutečně bude zapotřebí. Nové přístupy mohou zvýšit zajímavost i efektivnost jazykové výuky, zvyšují však nepochybně nároky na učitele, na jeho iniciativu, přizpůsobivost poměrům ve třídě atd.

AS: Nakonec něco odjinud: Co s historicitou oboru? Profesor Oberpfalcer-Jílek, když nás viděl poprvé, žasnul, že nikdo z nás neumí sanskrt ani litevštinu... Co bys myslel dnes, po všech zkušenostech, že by se mělo udělat s historickou perspektivou?

Pro naše účely bych rozlišil dvojí historicitu, "velkou" a "malou", tj. na velkou časovou distanci a na malou. Budu mluvit spíš k té malé, protože ta je relativně víc zanedbaná. Málo se zaměřuje pozornost na poměr poslední epochy vývojové k předposlední, pořád se jaksi ze setrvačnosti vztahuje historické zakotvení současnosti k obrození. Málo je zpracovaný a ve výuce se málo sleduje přechod ze století devatenáctého do dvacátého. V tomto období by se měl vyznat i žurnalista, natož středoškolský učitel (žurnalistovi myslím z vývoje našeho jazyka ve starých obdobích stačí jen základní orientace). Přechod češtiny 19. století do češtiny 20. století se v repertoáru "živého", tj. V naší době užívaného jazyka obráží v odstupňování slov (a vůbec prostředků) zastaralých a zastarávajících, prostředků různého stupně a povahy knižnosti, pozůstatků lexikálních poetismů (k nimž se tu a tam pro aktualizaci i dnes sahá), postupným ústupem familiarismů přejatých z němčiny *(lajntuch, šrajtofle)* **atd. atd. Velký dluh má bohemistika ve sledování vztahů mezi češtinou a němčinou v novější době. Nejvíce pozornosti se věnovalo frazeologii, z obrozensky obranných důvodů, ale nemáme dosud široké srovnání české spisovné syntaxe s německou, např. z hlediska toho, jak se v souvětné stavbě vyjadřovala podmínka, přípustka, důvod. Čeká nás i různé přehodnocování jevů i v tomto ne tak vzdáleném období. Tady Saša přehodnocuje jazyk 18. století, ale to už je spíš ta velká historicita.**

JŠ: Je reálná možnost aplikovat komunikační metodu na starší období vývoje jazyka, tzn. zkoumat komunikačně jazyk v době, kdy třeba pan amanuensis na venku nepozdravil u vrbiček?

Soudím, že to principiálně možné je, tak jako je možné stylistické zkoumání staršího jazyka (o tom se také svého času pochybovalo). Ovšem možnosti výkladu tu jsou omezené, protože komunikační podmínky starší doby můžeme rekonstruovat jen částečně. Mohli bychom tak myslím vykládat např. jazyk korespondence určitého období.

A teď dám jednu otázku já vám. Jestliže nazveme komunikační přístup dnešním, který bude zítřejší? Čím asi bude v budoucnu náš komunikační přístup nahrazen? Co má největší šanci se postupně vyhranit? Má snad pojetí "destrukce" a "chaosu" i v našem oboru trvalejší perspektivu? k jakému úběžníku se sbíhají cesty nastoupené nebo naznačené v nejprůbojnějších seriózních nových pracích?

Prof. Hausenblas mluvil o historicitě velké a malé. Jak vypadají v praxi?

Historicita velká v odborné studii...

Není groš jako groš

"Pán peníz všady jest," psal již r. 1403 Smil Flaška z Pardubic (Petrhyl, 69). O tom, jak značná byla a je role peněz v životě člověka, svědčí mezi jiným i četná rčení, obsahující názvy českých a cizích mincí. Jsou pro nás důležitým pramenem poznatků nejen z oblasti hospodářského a sociálního vývoje společnosti, ale také z oblasti lingvistické, neboť zachovávají mnohá zapomenutá a pro současného mluvčího nemotivovaná slova.

Nejčastěji se názvy peněz vyskytují ve rčeních, která charakterizují: **bezcennost** - *nestojí to (ani) za babku, za haléř, za fatku, za zlámanou grešli, za novák, za paták, za plešku, za krejcar, za zlámanej peníz, za vindru* aj. (Z, 629); **chudobu** - *nemá ani vindru, ani findy, ani floka, ani šupa; nesmrdí grošem, grešlí, krejcarem, trojníkem* (Z, 652-654; Ouředník, 170; Kraumann, 58) a **skrblictví, lakotu** - *pro grešli (pro groš) si dá koleno vrtat; za groš (za dva groše, za krejcar) by veš do Vídně (Olomouce, Paříže, přes Tatry) po strnisku bosky hnal* (Z, 660-661).

Nejpočetnější mezi numismatickými frazeologismy jsou rčení s podstatným jménem ***groš***. Jen ve slovníku J.Zaorálka Lidová rčení napočítáme 36 frazeologických jednotek s tímto slovem. Groše se začaly razit ve Francii za krále Ludvíka IX. Svatého (1226-1270). Říkalo se jim *grossus, grossus denarius,* neboť byly větší a tlustší než tehdejší francouzské stříbrné mince. V Čechách groše začal razit r. 1300 Václav II., když v okolí Kutné Hory byla objevena naleziště stříbra. Byl to peníz všeobecně vážený, o čemž svědčí i tyto výrazy: *za krále Holce, když byla za groš ovce* "dávno"; *(udělat něco) kdyby kroupa za groš byla* "stůj co stůj"; *Haléři, dej místo grošl! Vstaň šestáku, groš jde!* (Spalová, 201-202; Kraumann, 56).

Numismatická rčení nám poskytují rovněž údaje o vzájemném poměru platebních jednotek, např.: *utrácet kopy 70 grošů* (Z, 172); *utrácet od českého groše deset bílých peněz (osm peněz od groše)* (Z, 96) "utrácet více, než kolik má, utrácet nad míru, žít nad poměry". Význam těchto zastaralých rčení pochopíme, když si vzpomeneme, že kopa měla 60 grošů a za groš se dávalo 7 penízků (Spáčil, 68).

Tato rčení vznikla nepochybně na začátku grošové měny, neboť časem hodnota grošů klesala a tím se měnil i význam slova. V r. 1300 groš vážil asi 4 gramy, ale v r. 1547 už jenom 2 gramy (Spáčil, 63-69). Tato změna se odrazila také ve frazeologii - už v XV. stol. se podle svědectví V. Flajšhanse říkalo *nestát za groš* "nemít velkou cenu, být bezcenný" (Z, 97). Ve většině novějších rčení má slovo groš symbolický význam "malá bezcenná mince": *nemít ani za groš ceny; nedal bych za něho groš; škrtit groš; pro groš si dát koleno vrtat* "být lakomý"; *chtít za groš do věrtele* "za málo mnoho"; *hospodařit s kopy na groš* "od deseti k pěti, špatně hospodařit"; *je jako za groš kudla*[1] "malý, slabý" aj. (Z, 96-97; PS I, 805).

Ovšem groš se nám zachoval i v jiné podobě - a to ve slově *grešle*. "Když pak během času groš v zrnu i stříži byl ustavičně horší a menší, začali mu v Němcích říkati Gröschel (grošík), a u nás grešle" (Ottův slov. nauč. X, 472). První grešle se razily v r. 1748 a jejich název přetrvává doposud v oblíbeném rčení *nestojí to za (zlámanou) grešli* "vůbec za nic", a také ve výrazech *prodávat (dostat) něco za grešli* "lacino", *nemá ani grešli* "žádné peníze" (SSJČ I, 551). Toto slovo charakterizuje také skrblictví, lakotu, srov. *držgrešle, grešličkářství* aj.

Některé frazeologismy s názvy peněz však pro značný časový odstup od doby vzniku už dávno přestaly být pro rodilé mluvčí motivované. Mezi ně patří i rozšířený výraz *koupit (dostat* ap.) *za babku.* Jak uvádějí slovníky, babka byla drobná uherská mince (denár), později také černý peníz ze 16. stol. (Kraumann, 60). V Čechách tato mince nebyla příliš ceněna: "Tak na sněmu r. 1545 bylo usneseno, "babky aby nebrali dráže než po malém penízi" (Ottův slov. nauč. III, 14). Pozoruhodné je, že slovo babka ve významu "stará drobná mince" existuje nejenom v češtině, ale také ve slovenštině, bulharštině a srbštině. Autoři Etymologického slovníku slovanských jazyků se zmiňují o tom, že význam "mince" se u výše uvedeného slova mohl vyvinout právě na české půdě (ESSJ I, 115-117). Starší slovníky zachycují celou řadu rčení s tímto slovem: *ani (zlámané) babky nemám, do babky zaplatit, za babku nestojí, něco za babku koupit (dostat); kdo se narodil k babce, nedostane se ke groši; do babky se trefilo; za babku by i kozu přes Tatry hnal; přilož babku k babce, budou kapce (krpce)* (Kott I, 41). V množném čísle se babky staly synonymem slova peníze: *ten má babky* "je bohatý" (Ott III, 14).

V české frazeologii se ujal také jiný cizojazyčný název mince, a to ve rčení nemá ani *vindru (vindry, vindy). Vinda, vindra* je lidový zkomolený název vídeňského peníze "Wiener Pfennig (Heller)", který byl rozšířen v 15. stol. po střední Evropě (Machek, 690; Kraumann, 65). Z tohoto slova se dále vyvinuly lidové názvy *finda, findra, findár,*

finděra, fiňár (Machek, 690), srov. také rčení *nemít ani findy (ani findry, ani finty, ani fitiny)* "nemít žádné peníze", *dostat findu* "velmi málo nebo nic" (Z, 90).

Lidová mluva zachycuje leccos z osudu mincí i společnosti. Srov. např. pojmenování peněz podle jejich hodnoty: *trojník, troník* - původně tři haléře, ražené v Čechách a ve Slezsku ve 2. pol. 17. stol.; později byl název přenesen na rakouské haléře; *čtyrák, čtverák* - rakouský měděný čtyřkrejcar ražený za Františka Josefa I.; *paták, pěták, pětník* - pětikrejcar, název byl později přenesen na desetihaléř; *šesták* - původně šestikrejcar, později nový desetikrejcar a nakonec - dvacetihaléř. Srov. rčení *nestojí to ani za šesták, koupil to za pár šestáků* (SSJČ IV, 17), *neslevit ani trojníku;* žertovné *Kam jdeš? - Do Kremže pro troníčky* (Jungmann IV, 649). Názvy peněz podle "novosti" jsou zachyceny ve rčeních: *nestojí za novák* "je bezcenný", *nemá rozumu ani za dva nové* "je hloupý" (Z, 253). *Novák, nový* byly nové krejcary za Františka Josefa I, ražené od r. 1858 (Kraumann, 63).

V některých frazeologismech argotického původu se vyskytují názvy mincí podle jejich vzhledu. Srov. *nemá ani vorla* "nemá nic" (Ouředník, 170); *vorel* zde znamená "peníz" - podle vyobrazení říšského orla na rakouských mincích (Kraumann, 65). Švýcarská mince, ražená v 15. stol. V Bernu s městským znakem medvěda (Bär, Batz) a dobře známá i v Německu, je zachycena podle Kraumanna v českém *pac,* srov. *nestojí ani za pac, prodat (koupit) něco za pac* "levně" (Z, 273). Slovo *flok* "peníz" se odvozuje od úředního označení pro rakouské zlaté "fl", tj. floriny (Kraumann, 62): *nemít ani floka* (Ouředník, 170).

Lidová mluva s oblibou komolí cizí názvy, tvoří z nich posměšné a žertovné výrazy. Vypátrat jejich původ často lze jen s pomocí odborných numismatických slovníků. Srov. *nestojí to ani za blaf* "je to bezcenné" (*blaf* "málo peněz" z *flaffert, blappert* - drobná severoněmecká stříbrná mince), *nemít ani šupa* "nic nemít", *koupit za pár šupů* "levně" (*šup* "peníz, peníze" z německého *Schuppe* pro fríské feniky z 11. stol., které byly rozšířeny po celé Evropě); *koupit za pakatel* "velmi levně" (*pakatel* "drobný peníz": snad z *bagatino,* lidového názvu drobné severoitalské mince, nebo z francouzského *bagatelle* "maličkost" (Kraumann, 61-65)[2].

Je patrné, že většina názvů peněz, které se v lidových rčeních vyskytují, neodrážejí jejich původní hodnotu, ale vyjadřují obecný pojem "malý, bezcenný peníz". O tom svědčí i široká variabilita v uvedených strukturně sémantických modelech (srov. *nemá ani babky, ani blaf, ani findy, ani floka, ani fuka, ani gr, ani grešli, ani groš, ani heble, ani krejcar, ani papr, ani šupa, ani vindru* aj.). Tyto výrazy se vztahují především k jevům zavrženíhodným. To potvrzuje obecně přijímaný závěr,

že frazeologie jako nejexpresivnější část jazyka popisuje v mnohem větší míře negativní než pozitivní stránky lidského života.

Ludmila Stěpanová

Literatura, poznámky

ESSJ: Etimologičeskij slovar' slavjanskich jazykov (Red. O. N. Trubačev. Moskva 1974.)
Jungmann J., Slovník česko-německý I-V. Praha 1835-1839.
Kott Fr. Št., Česko-německý slovník I. Praha 1878.
Kraumann Fr., Peníze v českých příslovích, rčeních a v hantýrce. Numismatické listy III (1948), 1-2, s. 55-66.
Machek V., Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. Praha 1968.
Ott: Ottův slovník naučný i - XXVII. Praha 1888-1908.
Ouředník P., Šmírbuch jazyka českého. Praha 1992.
Petrhyl J., Jména mincí a jejich sociální funkce, hlavně v lidové tradici. Numismatické listy VIII (1953) 4, s. 69-87.
PS: Příruční slovník jazyka českého I-VIII. Praha, 1935-1957.
Spáčil B., Česká měna od dávné minulosti k dnešku. Praha 1974.
Spalová O., Co to je, když se řekne ... Praha 1969.
SSJČ: Slovník spisovného jazyka českého I-IV. Praha 1958-1971.
Z: Zaorálek J., Lidová rčení. Praha 1963.

[1] PS uvádí také, že levný nůž prodávaný za groš se jmenoval *grošovka*, srov. *Kalounkář slíbil každému klukovi kudlu grošovku.* J. Š. Baar (PS I, 806).

[2] Srov. PS: **bagatel** - zast. *nepatrná částka peněz* (I, 65), **pakatel** - *malá, nepatrná částka, maličkost* (IV, č. I, 27).

... z historie našeho jazyka formou popularizační ...

"Den Páně přijde, jako přichází zloděj. Tehdy nebesa s rachotem zaniknou, <u>vesmír</u> se žárem roztaví a země se všemi lidskými činy bude postavena před soud." (2 Petr 3,10)

Představa zániku světa ohněm je prastará. Z Persie ji přejali Řekové, Římané, Židé i křesťané. A ani v moderních vědeckých úvahách nechybí teorie, která počítá s tím, že svět zanikne v ohni. Problémem ovšem je, co tím pojmem "svět" rozumíme.
Ekumenický překlad bible mluví na tomto místě o *vesmíru*. Ale to je slovo nové, označující veškerý světový prostor, kosmos, i se vzdálenými galaxiemi. Takovou představu ovšem lidé ve starověku ještě neměli. Jak tedy naši předkové chápali onen "vesmír", uvedený v ekumenickém překladu Písma sv. *(1)* ?
První překladatelé bible do češtiny vycházeli především z latinské předlohy, která měla na tomto místě Petrovy epištoly slovo *elementa (2)*. Protože to označovalo základní

prvky všeho, co obklopuje člověka, a především přírodní živly, odpovídají tomu také příslušné překlady v různých českých biblických textech. Tak Bible drážďanská (z 2. poloviny 14. stol.) chápe tyto prvky a živly jako výtvory Boží, a proto je nazývá slovem *tvuorové* s upřesněním v závorce "to věz země, vuody, povětřie". Podle mladší Bible litoměřicko-třeboňské se na konci tohoto světa horkostí ohně rozpustí *"živlové* (točíš země, vody, povětřie)". A Bible kralická již mluví prostě o *živlech.* Některé výklady tohoto místa nevylučují, že ono *povětřie,* zahrnující vzduch i oblaka, mohlo se vztahovat i na zrakem viditelné hvězdy.
Vcelku tedy našemu dnešnímu nekonečnému (?) "vesmíru" odpovídalo ve středověku ještě pojetí daleko menšího prostoru. Dalo by se říci, že z tehdejšího hlediska byl svět "menší". Stojí za to připomenutí, že tomu nasvědčuje i vývoj samotného slova *vesmír.* Přejal je patrně Josef Jungmann z ruštiny, kde *ves'* znamená "všechen, celý" a *mir* "svět". Ale to první slovo je příbuzné i s naším názvem *vsi (vesnice) (3)* a *mir* označovalo u Rusů donedávna shromáždění všech dospělých obyvatel vsi s rozhodovacím právem. Proto někteří etymologové vykládají *vesmír* jako spřežku *ves + mir,* původně pojmenovávající shromáždění všech obyvatel vsi - dospělých i nedospělých. Pro slovanské předky bylo ovšem takové společenství v obzoru jedné vesnice chápáno jako "všichni lidé", což se později rozšířilo na veškerenstvo mnohem rozsáhlejšího okruhu.
Pro křesťany však není tak podstatná otázka, co vše se "žárem roztaví" v den Páně. Důležité je, že tehdy "země se všemi lidskými činy bude postavena před soud", který nastolí spravedlnost (3,10-13). Je v možnostech každého, aby v ten den byl posouzen jako spravedlivý.

Igor Němec st.

Z komentářů k nedělním čtením, které do konce loňského roku vycházely v Katolickém týdeníku; tento je ze 49. čísla na 2. neděli adventní)

Poznámky redakce:
(1) Vysvětlivky k ekumenickému překladu uvádějí význam "nebeská tělesa".
(2) Latinské *elementa* zase odpovídá řecké předloze Vulgaty, kde čteme stoicheia.
(3) V Machkově Etymologickém slovníku se *ves(nice)* spojuje se staroindickým *vis'* - "obydlí, dům" a s latinským *vicus* "skupina domů, bydliště rodu"; spojitost s *ves'* "všechen" je ještě hlubší a hypotetičtější.

... a nakonec něco z historie, kterou ještě mnozí pamatují ...

Sporožiro

V užitečné a zajímavé knížce Jazykové sloupky, shrnující nejzajímavější krátká poučení o nových či problematických jevech, otiskovaná v Naší řeči, se Anna Černá obírá slovem *sporožiro*. Mimo jiné tvrdí, že není jasné, jak tato složenina vznikla a jaký syntaktický vztah je jejím základem. Není divu. Slovu *sporožiro* je už padesát let. Je dítětem protektorátní úřední dvojjazyčnosti: vzniklo totiž počeštěním německého *Spargiro*. Na reklamní plakáty *Spart mit Spargiro - Spořte sporožirem* si vzpomenou jen pamětníci oněch neblahých časů. Tento způsob spoření a placení tenkrát u nás nezdomácněl. Přesto se slovo objevilo v 5. svazku Příručního slovníku, který byl zpracováván v letech 1948-1951. Slovník spisovného jazyka českého je sice už neuvádí, ale v odborných finančních kruzích nezapadlo. Když se po letech začalo znovu zavádět bezhotovostní placení, finančníci se na ně rozpomenuli a uvedli ho znovu do oběhu.

Vinou neběžného způsobu vzniku se složenina *sporožiro* zcela vymyká ze skupiny mezinárodních kompozit s první částí *sporo-*: v nich je *sporo-* řeckého původu a v těchto odborných termínech znamená "výtrus" (nikoli "semeno", jak mylně tvrdí SSJČ): např. *sporofyt* "výtrusový list", pod. *sporocysta, sporogonie* atd. Jsou to slova zřídka užívaná, samozřejmě. Ale *sporožiro* je pojmenování dnes už široce známé, a proto si ten významový nesoulad může uvědomit jen nepatrná část jeho uživatelů.

Ten protektorátní pohrobek *sporožiro* není sice zrovna ozdobou češtiny, ale vymýšlet něco lepšího je už pozdě.

Dušan Šlosar

Víte, že...

- slova BOUTIQUE/BUTIK, PUTYKA a APATYKA mají společný základ v řeckém *apothéké* "sklad",

- slovo PENDREK je z něm. *Bärendreck* ("medvědí lejno"), což je lidový název pro ztuhlou šťávu lékořice, a přes její hůlkovitou prodejní formu se metaforicky přeneslo na obušek,

- slovo OBUŠEK není odvozeno od slovesa *bušit*, nýbrž od kořene *uch-* a v jeho první části je třeba vidět prefix či ještě spíš číslovku *ob-* (obušek byla původně jakási oboustranná sekera, mající dvě "ucha"),

- slovo PODUŠKA sice významem jako by souviselo s kořenem *duch-*, který máme např. ve slově *duchna* (= nadýchaná peřina), ale vzhledem k hláskosloví slovo přece jen spíše vzniklo k označení toho, co se dává "pod ucho",

- slovo PUNČ je zkřížená psaná a vyslovovaná angl. podoba *punch;* původní indická zní *panč* a znamená "pět" (punč se dělá z pěti ingrediencí - vody, rumu, cukru, čaje a citronu)?

-rej-

Pár slov o přivlastňovacím přívlastku

Vypnula jsem diktafon a ve dveřích šatny se objevila Niny studentka *Lucie Bartová* (Satelit 2, 1994, č. 7).

Nezbývá nám nic jiného než vzít na vědomí, že v současnosti přídavná jména přivlastňovací stále více podléhají v konkurenci s druhým pádem (genitivem) podstatného jména, shodný přivlastňovací přívlastek je vytlačován přívlastkem neshodným. Spisovné vyjadřování dává přednost přídavnému jménu tehdy, jestliže se přivlastňuje konkrétnímu jednotlivci a přívlastek není víceslovný (tedy *Nerudovy básně*, nikoli *básně Nerudy*); přitom však je sotva možno vždy striktně odmítat šířící se přívlastky s neshodným jménem podstatným, zvláště v takových případech jako *gól Jágra, péče matky, romány Balzaka a Stendhala*. V našem citátu by snad bylo možné odůvodňovat volbu podstatného jména tím, že odpovídající přídavné jméno obsahuje nepříliš libozvučný sled dvou stejných slabika (*Ninina*). Více asi zaráží postavení přívlastkového genitivu před řídícím výrazem. Neshodné přivlastňovací přívlastky v zásadě mohou být takto umístěny, jde ale vždy o případ zřetelně příznakový. Na jedné straně se vyskytují v běžném, dost familiárním hovoru (typ *přišel Káji tatínek*), na druhé straně jsou slavnostní a archaické (*Krále Otakara sláva a pád*). Náš citát ani k jedné z těchto oblastí určitě nepatří.

-pm-

Není Čech jako Čech

Česká vláda uznává, že všichni Češi jsou si rovni, vychází z toho, že někteří jsou si rovnější, a nepochybuje o tom, že někteří Češi nejsou Čechy. Podle této selekce je Čechem hrabě Buquoy, exulanti jen tak trochu a Češi slovenští, volyňští, kazašští a moldavští jsou cosi jako obtížní cizinci. (LN, 17.2.1994)

Jiří Hanák se už "trefil", tj. přesně a vtipně pojmenoval nějaký problém, mnohokrát. Pro naši rubriku jsem vybral ukázku z jeho úvodníku *Samota*, věnovaného našim vztahům k Čechům mimo Česko.

-jih-

Hra s ohněm

To, co v závěru minulého týdne provedlo na česko-slovenské hranici Generální ředitelství cel, lze bez rozpaků označit hrou s ohněm (MF Dnes, 22. 9. 1993).

Oné hře se slovesem se odborně říká kontaminace či směšování vazeb: Místo obvyklé a náležité vazby se užije vazba jiná, a to pod vlivem slovesa významově blízkého. Např. před časem začali mnozí lidé uvažovat nikoli *o něčem*, ale *s něčím*, tak jako se s něčím počítá. V citované větě bychom u slovesa *označit* očekávali předložku *za*, případně výraz *jako* (*označit za hru, označit jako hru*); podnětem pro volbu sedmého pádu bylo zřejmě sloveso *nazvat* a kontaminace proběhla takto: *nazvat hrou s ohněm + označit za/jako hru s ohněm* => chybné *označit hrou s ohněm.*

-pm-

Návod - nenávod

Onehdy se mi omluvila firma WS TELESHOP. Hlavně myslím za to, že ve svém katalogu zaměnila ceny dvou druhů jakéhosi zboží, ale zároveň taky za "gramatické chyby způsobené tiskem v zahraničí".

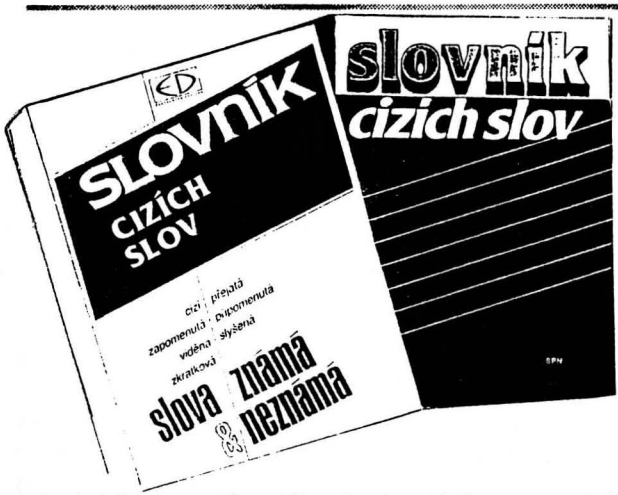
Nalistují-li si naši čtenáři článeček o katalogu firmy (v ČDS 1/1993 na s. 47-48), připomenou si, že v převážné většině nešlo o chyby gramatické. To jiné texty, zřejmě nejen tištěné, ale i "produkované" v zahraničí, jsou jiná káva:

ODSTRANĚNI - NÁVOD
1. Lak od špíny a umaštění očistit.
2. Ochranný papír obráceně od začátku Rabbit-nápisu stáhnout asi 2 cm navrch od tlumiče.
3. Vodu s jednou čepičkou víceúčelového prostředku na čištění /Mister Proper, jar nebo podobného čistícího prostředku/ dobře promíchat.
4. Papír od lepicí folie /Rabbit nápis/ stáhnout a lepicí folii velmi dobré do vody ponořit.
5. Vodu odtvrdit /žádné kapky se více netvoří/ na předtím plánovanou už očištěnou plochu laku s houbou nanést.
6. Tu naprostě mokrou lepicí folii, podle skize předpokládanou plochu laku tuto folii položit. Tuto můžeme pouze na tomto vodním filmu na konečnou pozici posunout.
7. Tento dobře umístěný dekorační pás s jedním gumovým stěračem směrem od středu pryč otlačit. Potom lepicí pásku u hrany dveří prostřihnout, folii nadzvednout a asi 1-2mm doleva a doprava od hrany dveří odstřihnout, protože se tato lehce na povrchu laku položí a nepřesahuje přes okraj.
8. Nakonec při nejméně 16 stupních nechat 5 hodin schnout. Po tomto schnutí ještě jednou pevně protlačit, přičemž se musí obzvlášť na zevnich stranách dávat pozor. Kdyby jste zde ještě měli vlhká místa, potom s jedním vysoušečem vlasů nechat schnout a ještě jednou přetřít.

V katalogu firmy WS nešlo jen o gramatiku, šlo zvl. O plány "nižší", grafický a ortografický. Tady o ně jde taky, ale navíc i o gramatiku (o tvarosloví a skladbu) a o rovinu lexikální (slova, jejich tvoření a užití). Nadto tady myslím jde i o principy ještě vyšší: když už ne o úctu výrobce k jazyku zákazníka, pak jistě o normy žánru těch textů, kterým obvykle říkáme texty návodové.

Ale třeba našemu anonymnímu výrobci stačí, aby si zákazník výrobek koupil - a to, co se děje potom, ho upřímně nezajímá. Anebo se doslechl o zlatých českých ručičkách a věří, že český zákazník si s věcí poradí, návod nenávod?

-mac-



Slovníky cizích slov

Přibývá jich. Za mého dětství byl vydáván monopolně jeden, Rejmanův (SPN). V 70. letech vznikl nepoměrně podrobnější *Slovník cizích slov* profesora bohemistiky na plzeňské pedagogické fakultě Lumíra Klimeše. Tento slovník letos vyšel v pátém, přepracovaném a doplněném vydání, v přitažlivé barevné obálce s čárkovým kódem a převratnou cenou 180 Kč. Ale stojí za to: 855 stran podložených a zdařile formulovaných výkladů o významech, jichž přejatá slova nabyla v různých oborech. Jediné, co uniká, je to, co mají různé významy společné; to, co by umožnilo pochopit, proč je možno např. O *sublimaci* mluvit jednak jako o přechodu tuhé látky v plynnou (popř. naopak) bez fáze kapalné, jednak jako o přetavení pudů ve společensky přijatelné aktivity, konečně pak i obecně jako o přeměně, zpravidla v něco vyššího. Ono společné je původ v latinském *sublimatio,* tedy v názvu děje, jímž se dosahuje vlastnosti vyjádřené adjektivem *sublimis (vyšší),* jež pak vzniklo (snad) z předložkového spojení *sub limen (pod horní práh, pod nadpraží* - tedy *vzhůru).* Teprve tento stupeň poznání umožňuje nalézt příbuznost s *eliminací (vykázáním "za práh")* a brání používat

přejatých slov jen jako prestižních samoznaků ve významových posunech zhusta až neúnosných *(vůně kamsi vysublimovala, já jsem z toho celá depresivní).* Za poučením o významových vztazích mezi přejatými slovy a o jejich významech původních, základních, musíme do Holubova-Lyerova *Stručného etymologického slovníku jazyka českého (se zvláštním zřetelem ke slovům kulturním a cizím,* jak zní podtitul): vyšel znovu loni v revizi I. Lutterera. Tam ovšem zase zkoprníme nad významy pouze etymologickými, bez zřetele k uzuálním *(tuba: rourka;* hrůza pomyslet, že bychom vymačkávali zubní pastu z rourky nebo že by se na Kmochově Kolíně vytrubovalo na rourky). Dočkáme se někdy propojení obou zdrojů, jak je to běžné u Poláků (mnohokrát vydaný *Słownik słow obcych)?*

Pro významy nejnovějších přejímek *(ambient, mafioso, baby-sitting)* mohu jen doporučit *Slovník cizích slov* vydaný letos Encyklopedickým domem. Má na obálce sympatický podtitul:

cizí přejatá
zapomenutá připomenutá
viděná slyšená
zkratková
slova známá
& neznámá

Zvlášť chci upozornit na dvojí platnost řádku třetího. Jednak se ve slovníku pracuje i se slovy, která byla třeba jen slyšena, a nečeká se (jak je tomu zvykem v "kamenných" lexikografických institucích), až se slovo dostatečně hojnou měrou nasbírá z tzv. dobrých autorů - neboli až obroste mechem nebo vůbec vyjde z užívání. Jednak lze ve slovníku hledat i podle zvukové podoby. Uživatele neznalého francouzštiny nebo angličtiny navádějí odkazy jako *[ordévr] viz* hors d'oeuvres, *[ól rajt] viz* all right. Obojí stavím za příklad hodný následování, stejně jako přehledný úvod neboli návod, jak najít, co hledáme. Slovník je tenčí než Klimešův a lacinější (pravda, za cenu ještě simplexnější prezentace významů). Co je méně sympatické (bohužel však v Encyklopedickém domě tradiční), že nám zamlčují autory: ze skromnosti? z ohledů autorsko-právních? Proč otevřeli pole takovým dohadům?

Má-li být prostor v recenzi úměrný rozsahu a kvalitě recenzovaného, pak různé kapesní(kovité) *Slovníky cizích slov* z produkce nakladatelství FIN a dalších přejdu zmínkou. - Ty, jimž přejatá slova leží na srdci obzvlášť, nabádáme, aby si začali spořit na Velký slovník slov přejatých a cizích (bude prý dvousvazkový), který vypracoval lexikologický tým Ústavu pro jazyk český; je v tisku v nakladatelství Academia.

Josef Šimandl

O češtině a škole jinak

Jiří Kostečka opatřil svou knížku "Do světa češtiny jinak" podtitulem "Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi" a takovýmto mottem:

"Žáci opustí školu během několika roků, učitel v ní zůstává i třicet let; nebude-li nudit své svěřence, nebude nudit ani sebe".

S uspokojením lze konstatovat, že zásady "nenudit" se autor přidržel i při psaní: výklady o základní teoretické problematice didaktiky českého jazyka a slohu vyvažuje zřetelem k vyučovací praxi, ukazuje a vykládá, co si se všemi těmi zásadami, cíli, technikami, metodami atd. počít přímo ve vyučovací hodině, jak učiteli pomáhá to, že o teorii něco ví a že dokáže své vědomosti rozumně uplatnit. I šedivá teorie se v takovém světle jeví jako věc nanejvýš potřebná. Na druhé straně pak teoretické výklady Kostečkovy rámcují každý jeho "praktický" nápad, námět k práci, všechen bohatý příkladový materiál, dávají jim smysl a zasazují je do promyšlené koncepce výuky a výchovy.

Autor vycházel (jak píše na s. 4) ze svých zkušeností češtináře na čtyřletém gymnáziu.Jeho knížku však může využít i učitel nižšího stupně: když ne jinak, pak tak, že z ní bude čerpat příklady , např. tolik potřebné "přemýšlivé" úkoly vázané na komunikační praxi. Jistou platnost však mají Kostečkovy názory i v obecnějším měřítku: snad všude ve výuce jde o to, aby se žák/student naučil nejen problémově myslet, ale problémy i sám vyhledat a označit, všude jde o to, přesvědčit žáky/studenty o potřebě se učit a "zařídit" to tak, aby měli z toho, že se učí, radost. A všude - nejen na gymnáziu - by měl učitel umět naslouchat a ptát se.

Sám Kostečka se umí ptát i jako autor a svého čtenáře má k tomu, aby přemýšlel: předkládá mu totiž různé názory, různé přístupy i různá možná řešení dílčích problémů. K čtenářově úvaze (a v přehledných tabulkách) jsou tak dány např. výhody a proti tomu nevýhody skupinové práce (s. 25), indukce x dedukce (s. 34), výkladu (s. 37). Takový postup každý čtenář jistě ocení a stejně - ne-li víc - ocení i náměty "přemýšlivých" úkolů (s. 40-42) nebo jazykových her (s. 44-45).

K využití hry, problémové metody a forem i metod dalších se Kostečka vyslovuje velmi konkrétně: popisuje (v kap.XI) sedm vyučovacích hodin ze své učitelské praxe:

1. Nepravidelnosti větné stavby,
2. Jak si pohrát s fonetikou,
3. Lingua bohemica ludus,
4. Hry se slovem a fantazií,
5. Stylistické postupy moderní prózy,
6. O humoru, zvláště jazykovém,
7. Za tajemstvím vypravování.

Tři z nich (1, 5, 4) byly nahrány na video a lze si o nich nejen číst, lze je také vidět.

To, jak se v hodině o moderních stylistických postupech (5) prolíná "stylistické" s "literárním", není vůbec náhodné - "vědomí souvislosti" je typické pro celý autorův přístup k věci (jen namátkou zmíním uváděné souvislosti větného rozboru s metodou substituce v matematice, problém relativních časů v angličtině a češtině, využití poznatků z fyziky ve fonetice). Popis všech sedmi hodin musí myslím přesvědčit každého, že i jazyk a sloh se dá na gymnáziu vyučovat efektivně a zábavně - a bavit že to může i učitele.

Do praktické části své knížky řadí Kostečka ještě ukázku písemné přípravy hodiny (kap. XII), ukázky písemných slohových prací svých studentů a návrh jejich opravy, hodnocení a klasifikace (kap. XIII), texty diktátů, otázky pro individuální zkoušení a témata písemných slohových prací (kap.XIV) a také (kap.XV) maturitní otázky z českého jazyka a literatury a maturitní zkušební úkoly z českého jazyka a slohu.

Ve všech těchto kapitolách může podle mého názoru najít učitel-češtinář inspiraci, i když samozřejmě ne vždy nutně musí s autorem souhlasit (např. ve věci hodnocení a klasifikace písemných slohových prací).

To platí i pro autorův návrh učebního plánu tzv. standardu pro osmiletá gymnázia (v něm se uvádí v souladu se zaměřením knížky jen jazyková a slohová složka předmětu). Ani tady jistě není nutné jenom souhlasit, nebo souhlasit bez výhrad. Kostečka však nepochybně ví, o čem mluví - a tak by si jeho návrh zasloužil ze strany češtinářů odezvu, ať kladnou nebo zápornou. Knížka "Do světa češtiny jinak" (vydalo ji nakl. H+H v r. 1993, má 229 stran) svědčí o tom, že její autor věnoval promýšlení výuky českého jazyka a slohu značné úsilí a do vzdělávací práce vkládá své "já" obětavě, nadšeně, cíleně a usilovně - aby učil tak, jak popisuje, nemůže zřejmě trávit svůj volný čas jinak než právě promýšlením toho, jak učit, studiem odborné literatury, přípravou konkrétních hodin. Může tedy - a má na to jisté právo - být na učitele češtiny náročný. V kap. X (o osobnosti učitele češtiny) cituje prof. Vl. Šmilauera (z jeho článku *Profil češtináře,* ČJL 6, XIX, 1968-69, s.241-249): **"Zanedbává-li (češtinář) jazykovou výchovu, protože je omezení na literaturu pro něj pohodlnější a zábavnější, demora-**

lizuje-li žáky svým špatným příkladem nebo kapituluje-li zbaběle před náporem nekulturního opovrhování spisovným jazykem, pak je učitel špatný, hodný hlubokého opovržení."

Kostečka k tomu dodává (a tiskne tučně): **"Tato gnóma by se podle našeho nejhlubšího přesvědčení měla v příslušně upravené formulaci stát součástí akademického slibu bohemisty-učitele a v nezkráceném znění viset v každém češtinářském kabinetě každé školy jako memento mori českého jazyka, české kultury i českého národa."**

Na závěr ocitujme některé dílčí náměty problémových úkolů:

- Najdete slova, která nemohou podléhat přenášení významů?
- Jazyk je, jak jsme si dříve řekli, systémem s tendencí k ekonomičnosti; proč tedy udržuje synonyma?
- Vystihněte jednou větou obecný rozdíl mezi číslem jmenným a číslem slovesným.
- Zamyslete se nad následujícími větami z hlediska učiva o podmětu a rozhodněte, které z nich k sobě typologicky patří: *Obilí se vinulo. Dveře se zavřely. Dům se stavěl. Ubylo vody.Napeklo se koláčů.*
- Proč je souvětí *Na dvoře pobíhal pes, který zlostí vrčel* nevhodné?
- Porovnejte tato vyjádření: *Zdá se, že to vidí // Zdá se, že to viděl // Zdálo se, že to vidí // Zdálo se, že to viděl* a vyjádřete se k časovým relacím, jež jsou zde naznačeny. Zvlášť pak analyzujte dvojici *Zdálo se, že to vidí // Zdálo se, že to viděl*: je mezi těmito souvětími významový rozdíl? Srovnejte obdobné případy: *Byl jsem rád, že mluvíš za nás oba // Byl jsem rád, že jsi mluvil za nás oba.*
- *Můj bratr, kterému je dvacet let, studuje univerzitu.* "Kolik mám bratrů?" *Loď, která vyplouvá z přístavu, se jmenuje Severní hvězda.* "Kolik lodí je v přístavu?"

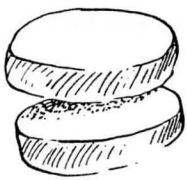
Alena Macurová

... a jeden doplněk k recenzi z minulého čísla ...

Týkala se příručky z nakladatelství Trizonia *Zvládneš přijímací zkoušky z českého jazyka?* Trizonia letos opět zabodovala, tentokrát na poli literárním. V 18. čísle týdeníku Reflex získala cenu *Never more* publikace Věry Martinkové, Pavly Ziegové a kol. *Připravujeme se k maturitě z českého jazyka.* J. Slomek o knize uvedl: *Myslely snad sebe? Kdyby před zkušební komisí řekly, co napsaly (třeba že Jan Procházka je představitelem exilové a samizdatové literatury, že Ferdinand Peroutka napsal Memoáry nebo že Ivan Vyskočil je autorem Bubáků pro všední den), dopadla by jejich maturita neslavně.* Všimněme si, že tyto literární "boty" jsou patrně i našim čtenářům zřejmé a je z nich stydno. Kéž by se stejně tolik lidí dokázalo stydět, že *být využit* může někdo prohlásit za tvar slovesa *využívat,* anebo že ve slově *úsměvy* kdosi nalézá koncovku *-vy.*

-dl-

Co je to korpus?



Napřed ale, co to není. *Korpus* (z lat. *corpus* "tělo, těleso, trup ap.") v jazykovědě není ani ozvučná skříň smyčcových nástrojů či zakončení nástrojů žesťových, ba ani ruský armádní sbor (SSJČ), popř. soupis památek určitého druhu (Klimešův slovník) či koupená hotová "kostra" dortu (což neuvádí ani ten ani ten), i když tomu předposlednímu vymezení se poněkud blíží. *Korpus*, resp. *komputerový (počítačový) jazykový korpus* je pro současnou a hlavně budoucí jazykovědu zcela (u nás) nový a zásadně primární **zdroj i prostředek poznání jazyka jak v míře, tak i hloubce dotud nevídané**. Proč?

Pro plné pochopení takového tvrzení je třeba si napřed uvědomit cosi pro jazykovědu a její omezení tak zcela zásadního, že to ani často vyslovováno nebývá, totiž poněkud banálně, popř. pateticky znějící krátkost lingvistova životního času. Každý dosavadní výzkum jazyka, po výtce doslova manuální (výpisky, kartičky,...), na toto omezení narážel: za určitou, avšak v zásadě krátkou dobu se dalo lingvistou nashromáždit vždy jen omezené množství dat, dokladů, informací, v nichž další generace nemohla pokračovat prostě proto, že v jejich době jazyk už nebyl týž, změnil se, takže obojí materiál pak byl - sice v drobnostech, ale přesto - nesrovnatelný. Týmová práce pak mívala zase zásadní nedostatek v obtížně vyladitelné a homogenizovatelné souhře všech účastníků (ach ten nešťastný kolektivismus doby nedávno minulé), navzájem vždy více či méně odlišných individualit a její výsledek obvykle býval rozkolísané a heterogenní povahy v každé její fázi. Čili naráželo se tu obecně, ať přiznaně či nepřiznaně, na požadavek homogennosti dat, která se měla zkoumat, a lingvisticky pak na problém rozdílu mezi synchronií a diachronií jazyka (v důsledku neustálé změny nelze češtiny různých období směšovat, chceme-li vůbec něco poznat). Tyto zásadní nedostatky umožňuje poprvé v historii jazykovědy odstranit právě korpus; umožňuje toho ovšem s pomocí počítače mnohem více, např. rozhodování, na základě skutečně důkladných dat, u sporných případů třeba českého pravopisu (poslední vydání jeho pravidel, mj. právě proto, že se o korpus neopírá, nemělo vůbec vyjít).

Zhruba řečeno, *korpus* je ucelený, vyvážený a pro skutečný úzus jazyka reprezentativní soubor jazykových dat, spravovaný, analyzovaný a využívaný pomocí výkonných počítačů a speciálního softwaru mnoha typů. Rozsah korpusu, který má být pochopitelně co největší a tím i co nejreprezentativnější (ty největší čítají už přes stamilióny slov), je ovšem v praxi dán finančními a dalšími omezeními, je však v zásadě neomezený (čím je v zásadě větší, tím je i větší *objektivnost* poznání, které je na něm založeno). Některé americké korpusy jsou

dokonce průběžně doplňovány přímo on-line z každého nového čísla proudu elektronických dat běžných časopisů (sázejí se všechny elektronicky), a to sofistikovanými filtry, které automaticky - proti zabudovanému kontrolnímu slovníku - přijímají a doplňují do korpusu jen to, co je skutečně nové. Dodejme, že u zrodu prvního, dodnes velmi ceněného a dokonce i komerčně úspěšného korpusu stál v USA Čech, profesor Henry Kučera (Brown Corpus). Korpus tedy není ve své podstatě nic jiného než mnohonásobně větší, naprosto spolehlivý zdroj jazykových dat, bez nichž se žádná pořádná lingvistova práce neobejde. Zásadní význam korpusu pro další vývoj jazykového poznání se odráží dnes už mj. V tom, že vznikly celé nové větve jazykovědy, které s ním pracují, mj. *korpusová lingvistika* a *korpusová (komputační) lexikografie* a poslední dekáda vývoje je především ve znamení korpusů. Protože však je jazyk majetek všech jeho nositelů (a úlohou lingvistů tu je jen jeho kvalifikované hlubší poznání), stává se korpus automaticky - skrze dílčí cílené rešerše, též však šíře prostřednictvím interdisciplinární kognitivní vědy aj. - i zdrojem a možností poznání vlastně pro všechny disciplíny a obory, které s ním pracují, a to jsou téměř všechny.

Korpusy, ať už synchronní či diachronní, psaného či mluveného jazyka, obecné či specializované, mívají několik podob: základní je podoba sjednoceného a označeného souboru *textů*, dnes už podle mezinárodních zásad (TEI, SGML), více možností informace však poskytuje kombinovaná a integrovaná podoba textová s *databázovou a konkordanční*. Do té první se obvykle ukládají hotové, popř. i tvořené slovníky, do té druhé, tvořené uspořádanými výpisy všech výskytů slov s jejich kontexty (jsou obvykle dílčí), se ukládají ty části převedeného korpusu textového, které mají důležitost pro všestranné a co nejbohatší poznání určitého jevu. Je nasnadě, že na základě výskytu a souvýskytu hledaného slova/prvku se zadanými dalšími lze studovat jevy pravopisné, tvaroslovné, skladebné, stylistické, povahu sémantického chování slova skrze výběr kombinací, se kterými se vyskytuje nejčastěji, a šíře pak třeba i tematizaci textu vůbec. Je přitom pochopitelné, že všechny doklady lze snadno určit nejen co do místa a doby výskytu, což je samozřejmé, ale i co do frekvence výskytu, a lze tak pochopitelně a jakoby mimochodem vytvořit i sám frekvenční slovník jednoho či všech textů apod. Důležité je přitom to, že příslušné hledání je nejen velmi rychlé, ale i úplné a zcela přesné a spolehlivé, což se vzhledem k dřívější manuální tradici tvrdit vždy nemohlo.

Dnes je jen v oblasti anglického jazyka korpusů evidováno už na dvě desítky a zabydlely se tak rychle, že jsou skutečně nepostradatelné nejen pro výzkum a gramatický či sémantický popis, ale třeba i pro tvorbu slovníků; větší nakladatelství je dělají už jen jejich prostřednictvím, a to tak rychle a v takové kvalitě, jaká tu dosud nebyla. O skutečně širokém, celonárodním dosahu a významu korpusu svědčí i to, že do budování těch největších, např. V Anglii, investují vedle různých nadací a institucí i průmyslová a obchodní odvětví. U nás o vybudování *Národního komputerového korpusu češtiny* usiluje interdisciplinární *Počítačový fond češtiny*, složený z lingvistů a matematiků tradičních českých univerzit a Ústavu pro jazyk český AVČR; přes první získaný grant má však tento korpus ke skutečnému rozběhu ještě daleko a sponzoři chybějí.

František Čermák

Malé zamyšlení o jazyce, jeho vývoji a lidské kreativitě

Mluvčí určitého jazyka bývají někdy označováni za **uživatele** jazyka, který je chápán jako nástroj myšlení a dorozumění. Tato metafora však může vést k mylné představě, že "uživatel" jazyk pouze "používá", a tudíž do něj nemůže nic nového přinést. Ve skutečnosti je tomu právě naopak: každý mluvčí, tj. "uživatel jazyka", je současně jeho potenciálním spolutvůrcem. Jazyk v určitém vývojovém stadiu se tak stává výsledkem jakéhosi zvláštního druhu "team work", tedy týmové práce, resp. týmového tvoření.

L. Thomas, který navázal ve své stati "Řeč o řeči" na knihu D. Bickertona "Kořeny řeči", zabývající se vznikem kreolštiny, uvádí, že hlavními původci změn v jazyce, tvůrci gramatiky i metaforiky, jsou děti. Svou stať L. Thomas končí myšlenkou: "Je to docela zajímavý scénář. Dospělí a staří mudrcové kmene sedí kolem ohně a vedou všední řeči v pidgin, to jest ukazují na tu či onu věc a vyrážejí izolovaná slova.... A někde opodál je ta kritická masa vřískavých malých dětí, které si breptají a pokřikují jedno na druhé a jejich hlasy se zvedají v nadšení nad objevem...".

Tento "scénář" je sice na jedné straně značně zjednodušený, na druhé straně však mnohé naznačuje. Především si nelze představovat izolovanou množinu dětí coby množinu kreativní a množinu "starců" coby množinu antikreativní. Spojnicí mezi oběma zdánlivě oddělenými množinami je dospělý jedinec, který nezapomněl onu radost z tvoření, z objevování nového, dětem tak bytostně vlastní, tj. jedinec s jistými prvky infantility. Byl to právě on, kdo pro to dětské žvatlání našel pochopení a dokázal s ním souznít. A navíc neměl, jako mnoho jiných dospělých, zábrany se tak projevit. Bez něj by oni konzervativní starcové sotva měli porozumění pro tyto dětské vynálezy a brzy by je dětem z hlavy vytloukli, řkouce: "Ty tak ne huba klapat!"

Z toho, co jsme uvedli výše, vyplývá, že dospělí se dělí na většinu těch, u nichž převažuje rozumovost, praktičnost a konzervativismus, a na menšinu těch, u nichž má silnější vliv emocionálnost, nepraktičnost a tvořivost. Jazyková tvořivost se většinou připisuje jen básníkům a spisovatelům. Avšak jazykově tvůrčí může být každý běžný mluvčí. Jeho motivace jsou různé: od hraní si se slovy daného smyslem pro humor až po touhu za každou cenu na sebe upozornit. Tito kreativní mluvčí jsou schopni říct *rohl* místo *velký rohlík*, *počas* místo *ošklivé počasí*, *kormidlit* místo *kormidlovat*, halenku s velkým výstřihem nazvat *odhalenkou* a o mase v závodní jídelně se vyjádřit, že je *suchý jako vyždímanej hadr na podlahu*.

Je zajímavé, že výše zmíněná "dětská" tvořivost se soustřeďuje více na formu než na význam. Nepřímo na to poukázal už D. Bickerton, když napsal, že gramatiku kreolštiny vlastně utvořily děti. Pokud však konzervativní dospělí od dětí něco přejali, byla to tvořivost v oblasti významu. Vedly je k tomu důvody praktické: lze si zapamatovat jen určité množství forem a s přibývajícím věkem se tato schopnost ještě snižuje. Proto je jednodušší nazvat předmět, jev, činnost apod., připomínající něco již dříve známého, existující formou, než se unavovat vymýšlením nové formy a jejím pamatováním. Proto mají dnešní jazyky tak rozvětvenou mnohoznačnost, odborně řečeno polysémii.

Konzervativní dospělí si zřejmě neuvědomili, že nutnost pamatování je u tvůrčích jedinců nahrazena právě novými nápady. Nevím-li, že kuchyňskému nástroji, kterým se lisuje šťáva z citrusových plodů, se říká *odšťavňovač*, nazvu tento předmět *ždímátko na citrón;* pokud posluchač porozuměl, jaký předmět mám na mysli, neporušil jsem jazyk coby nástroj dorozumění: spíš jsem jej obohatil o nový prvek.

Individuálně utvořené jednotky typu *ždímátko na citrón* místo *odšťavňovač* však nikdy v jazykovém společenství nezakoření, pokud jejich užívání nepřekročí rámec určitého individuálního či rodinného idiolektu. Aby k tomu došlo, musí být nově utvořená jednotka přijatelná pro větší množství mluvčích. Všimněme si například přirovnání. Takový obraz *černý jako uhel* napadne jistě kdekoho. Naproti tomu přirovnání *jsou si podobni, jako by si z oka vypadli* bude dílem tvůrčího jedince s velkou představivostí, a přirovnání *byl dlouhej jako tejden před vejplatou*, které kombinuje konkrétno s abstraktnem, musí být navíc dílem tvůrce-humoristy.

Přijme-li jazykové společenství určitý novotvar nebo konstrukci za své, nebrání jim už nic v tom, aby se ujaly. Tyto jednotky se pak dostávají do slovníků a do obecného jazykového povědomí. Ostatní takzvaně spadnou pod stůl. Je přitom možné představit si, že určitá forma se objevila v ústech různých mluvčích v různých dobách. Tak třeba nějaký náš staročeský předek mohl užít slova **dálnicě* pro vzdálenou vesnici. Slovo po jepičím životě zapadlo pod ten výše zmíněný "stůl jazykových dějin", aby bylo ve 20. století oprášeno a vytaženo k označování dálkové silnice.

Takže: držme palce kreativitě: lexikální, gramatické, publicistické, terminologické - a ve školách podporujme tu dětskou. Snad to přinese svěží vítr i do našeho přemýšlení o jazyce.

Renata Blatná

Časopis (nejen) o dánštině (nejen) pro Dány

Nejsme sami!

V tomto časopisu se např. dočtete, že dánské (a taktéž německé) slovo *muskel*, anglicky *muscle*, zatímco česky docela obyčejně *sval*, pochází z latinského *musculus*, což znamená "malá myš" nebo "myška". Když tohoto výrazu kdysi neznámý Říman poprvé použil, bylo to prý při tom, když si pumpoval paží a se zalíbením pozoroval, jak mu pod pokožkou sem a tam běhá biceps způsobem připomínajícím hbité pohyby onoho drobného hlodavce. Samozřejmě, že nad tímto vysvětlením budete nedůvěřivě kroutit hlavou, pomyslíte si cosi o podařených žertéřích a půjdete se podívat do slovníku - abyste zjistili, že tomu tak opravdu je. MÅL & MÆLE je totiž časopis naprosto seriózní.

Vychází, zpravidla čtyřikrát ročně, od roku 1974 v Kodani v redakci Erika Hansena, profesora dánského jazyka na Kodaňské univerzitě, a Ole Togebyho, který v současné době působí na Univerzitě v Århusu. *MÅL & MÆLE* by se dalo přeložit nejspíše jako *Jazyk & řeč*, přičemž v češtině se bohužel vytrácí malebnost a kouzlo, které pro dánské ucho má starobylá germánská aliterace *Mål - Maele* mezi oběma etymologicky příbuznými slovy. Spojení se jinak v současné dánštině používá jen v ustáleném rčení *han tabte mål og maele*, tj. *ztratil mål i maele*, čili asi tolik jako české *nedokázal ze sebe vypravit ani slovo.*

MÅL & MÆLE není odborný časopis pro jazykovědce, nýbrž je určen nejširšímu publiku. Jeho založení je třeba vidět v souvislosti s vývojem jazykovědy, která koncem šedesátých let obrátila svou pozornost k mluvenému jazyku, k problematice jazykové komunikace a postavení a působení jazyka ve společnosti. Záměr redaktorů a význam časopisu by se daly charakterizovat asi takto: orientovat čtenáře obecně ve vývoji jazykovědy ve světě, seznamovat Dány s jejich vlastním jazykem jako takovým i s jeho pozicí, významem a perspektivami v širších mezinárodních souvislostech, a v neposlední řadě jim umět poradit, jestliže se na redakci obrátí s nějakým dotazem či problémem.

Úvodní stránky každého čísla patří čtenářům a jejich rubrice s vtipným názvem *sprogligheder* (pro ilustraci: doslovný německý překlad by zněl *Sprachlichkeiten)*, který by se, s vědomím nedostatečnosti českého výrazu, dal přeložit jako *"jazykovosti"*. Dotazy se týkají nejčastěji správnosti či nesprávnosti konkrétních výroků z masmédií, významu a původu slov, výslovnosti, tvarosloví, a v neposlední řadě pravopisu, který je v dánštině dost komplikovaný. Bouřlivá diskuse, kterou nedávno vyvolala nová Pravidla českého pravopisu, se zdaleka nedá srovnat s tím, co se dělo v Dánsku po vydání nového Pravopisného slovníku v roce 1985. Slovním přestřelkám v novinách i na jiných kolbištích se brzy dostalo pojmenování *majonézová válka*, protože nejspornějším bodem nové pravopisné normy bylo podánštění gastronomických, především francouzských výrazů jako *mayonnaise* > *majonaese, remoulade* > *remulade* nebo *creme* > *krem*. Těmi, kteří se čílili nejvíc, byli majitelé restaurací, protože nový, domácký vzhled slov a především

představa toho, co znamenají a čeho jsou příslibem, nebyly podle jejich přesvědčení ani zdaleka tak lákavé jako jejich vzhled a asociace původní.

Větší články o současném mluveném jazyce se zabývají nejrůznějšími tématy: vyučování dánštiny na základních školách; přesnost v každodenní jazykové komunikaci a nedorozumění, ke kterým při nepřesnostech nejrůznějšího rázu může dojít; komunikační funkce a význam drobných příslovcí (odpovídajících českým *snad, asi, vždyť, totiž, přece, tedy, tak, ale* atd.) pro modalitu promluvy; normálnímu smrtelníkovi mnohdy sotva pochopitelný jazyk, kterým se k národu obracejí úřady a instituce; vliv televize a ostatních prostředků masové komunikace na vývoj jazyka; pozitivní i negativní významové asociace slov; rozdíly mezi jazykem mužů a jazykem žen; dialekty v dánštině, kterých je mimochodem v tak malé zemi a na tak malý jazyk (Dánů je asi pět miliónů) až neuvěřitelně mnoho - apod. Zvláštní pozornost věnují redaktoři vývoji a proměnám výslovnosti dánštiny, mluvě nejmladší generace, jazyku nespisovnému, vulgárním výrazům a nadávkám (*Klít či neklít* zní název jednoho z článků na toto téma), za což si, jak dokazují některé z dopisů ve čtenářské rubrice, vysloužili od řádných a usedlých občanů nejedno napomenutí a dokonce i nařčení z levičáctví.

Mål & Mæle • 4

7. årgang nr. 4 1980

Dialekter og Rigssprog

...ar noget man diskuterede ivrigt allerede for 300 ... hvad præsten i Birkerød mente om side 15

Sprogligheder 2
T eller ikke T? 8
Om dialekter og rigssprog 15
Musiker-jargon 18
Dansk, dænsg eller darnsk? 21
Facitliste 26
..... 27

Aktuální dění v jazykovědě čtenářům přiblížily především první ročníky časopisu, kde byly v obsáhlejších článcích představeny jak novější disciplíny jako pragmatika, textová lingvistika, psychologie jazyka nebo sociolingvistika, tak i disciplíny starší a tradiční jako gramatika, dialektologie, sémiotika, sémantika či filozofie jazyka. Kromě toho časopis uveřejnil příspěvky o strojovém překladu, umělých jazycích, programovacích jazycích, o aplikované a matematické lingvistice apod.

Co se týče dánštiny mimo území Dánska, vyšly v časopise příspěvky o jejím postavení na jih od dánsko-německé hranice, v německé části Jutského poloostrova - pro tamní Dány zůstává mateřštinou; o dánštině na Islandu, kde se dodnes ve škole vyučuje jako první cizí jazyk, aby Islanďané byli schopni komunikovat v rámci severské spolupráce: jejich rodná řeč je totiž poněkud izoluje od Dánů, Švédů a Norů, kteří si (při jen trošce dobré vůle) navzájem rozumějí; o dánštině v Grónsku, které je (autonomní) součástí dánské monarchie. Zajímavý a pro tak malý národ jistě příjemný byl velký dvoudílný článek u příležitosti velké londýnské výstavy o vikinzích v roce 1980, který čtenáře seznámil s významem dánštiny pro vývoj angličtiny. Vliv dánských vikingů, kteří

od 9. do 11. století ovládali značnou část britských ostrovů, je dodnes přítomný jak v bezpočtu místních jmen v Británii a v Irsku (a mj. také v Normandii), tak i ve slovní zásobě angličtiny: za všechna slova dánského původu možno uvést např. *bread, law, husband, window, die* nebo *Thursday.*

Nejdůležitějším a nejaktuálnějším problémem dánštiny z hlediska perspektiv přesahujících hranice země je však její postavení v bruselské byrokratické mašinérii, kde na papíře proklamovaná rovnoprávnost všech devíti jazyků, kterými se v zemích ES mluví, ani zdaleka neodpovídá skutečnosti. Že dánština nepatří mezi onu menšinu vyvolených jazyků, které jsou rovnoprávnější než ty ostatní, bude překvapením zřejmě jen pro málokoho.

Do jisté míry by se však dalo říci, že si tento jazyk za všechno to odstrkování a přehlížení tak trochu "může sám". MÅL & MÆLE cituje v jednom čísle z roku 1991 Larse Brinka, vedoucího redaktora Velkého slovníku dánské výslovnosti, který po osmnácti letech práce na tomto projektu dospěl k závěru, že "dánština má podivnou výslovnost". A Thomas Bredsdorff, profesor severské filologie na Kodaňské univerzitě, se v listopadu loňského roku na pražském setkání severských lektorů působících na univerzitách ve střední a východní Evropě v závěru své přednášky zmínil o knize (vydané v Dánsku) s názvem *Dánský jazyk - nejlépe zachované tajemství Evropy.* To, co dánštinu činí tak obtížnou, je v mnoha případech nepravidelná a prakticky neodhadnutelná výslovnost - v nemálo případech nadto zvuků pro cizince téměř nevyslovitelných - a velký rozdíl mezi psanou a mluvenou podobou jazyka. Jestliže se MÅL & MÆLE průběžně věnuje problematice výuky dánštiny pro zahraniční studenty, azylanty a přistěhovalce, otvírá tak svým čtenářům pohled na jejich mateřštinu z nejrůznějších a pro rodilého mluvčího často netušených úhlů.

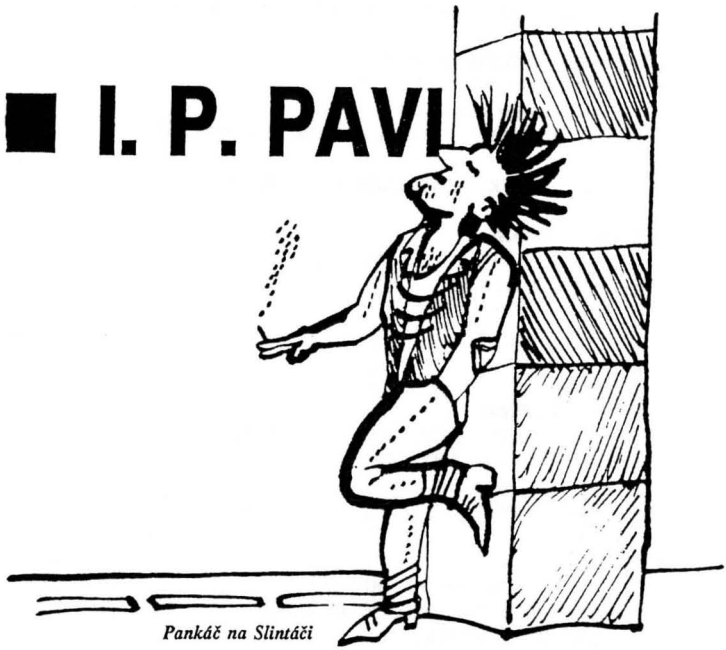
Netradiční pohled na jazyk mateřský

Slavista Ch. Hougaard uveřejnil v časopise článek nazvaný *Umění nadávat - dánština ve srovnání se slovanskými jazyky,* ve kterém se vedle mnoha šťavnatých příkladů z polštiny uplatní i čeština. Hougaard upozorňuje mj. na náš bohatý rejstřík nadávek, které mají původ v němčině (*pakáž, ksindl, verbež, hajzl),* potom na naše "hrátky s rodem", když se z *papriky* stane maskulinum ve výrazu *ten starej paprika,* a především na ten "nanejvýš podivuhodný" fenomén, kdy se podstatné jméno rodu mužského pojí s přídavným jménem v rodě ženském *(ty kluku mizerná* nebo *ten chudák stará).*

Česko-dánských vzájemností zmíněných v MÅL & MÆLE se dá uvést povícero. U Dánů, jako ostatně u snad všech cizinců, vzbuzuje pobavený a nevěřícný údiv (a následné jazykolomné a pro Čecha docela zábavné pokusy o vyslovení oněch za sebou seřazených šestnácti souhlásek) naše česká pozoruhodnost: *strč prst skrz krk.* Ale Dánové, přinejmenším ti z Jutska, by se vlastně neměli moc divit, protože oni dokáží (i když "s trochou dobré vůle", jak poznamenává autor článku) naopak vytvořit větu sestávající pouze ze samohlásek. Podle normy spisovného jazyka vypadá věta následovně: *Jeg er ude på øen i åen,* tj. *Jsem na ostrově v říčce,* ale při fonetickém zápisu výslovnosti v jutském dialektu vypadá takto:

a ae u å ae ø i ae å... Pro případné zájemce lze doplnit, že by se to mělo vyslovovat asi jako *aeuoeöieo*...

Docela zajímavým zjištěním jistě je, že produktivní české přípony *-ák* (*Václavák, Staromák, kazeťák, bufeťák*) a *-áč* (*bufáč, lahváč, vegáč*) mají v dánštině protějšek v jinak naprosto regulérní příponě *-er* (např. *leder*, srovnej německé *Leiter* či anglické *leader*, "vedoucí, šéf", nebo *arbejder*, srovnej německé *Arbeiter* či anglické *worker*, "dělník"), která si našla nové pole působnosti: její funkce a stylistická hodnota je nyní srovnatelná s výše uvedenými příponami českými: z *bibliotek* (knihovna) se tak stane *bibber*, z *vuggestue* (dětské jesle) *vugger*, z *pølsevogn* (pojízdný stánek s párky) *pøller*, z *biograf* (kino) *biffer* (srovnej české *biják*) a z *Glyptotek*, kodaňské Glyptotéky, *Glypper*. Takže někteří Dánové si půjčují knihy v "kniháči", vodí děti do "jesláče", krmí se uzeninami v "párkáči" (pokud možno neplést s "parkáčem", což by byl holešovický Parkhotel) a chodí za kulturou do "Glypáče".



Pankáč na Slintáči

Možná mají čeština a dánština víc společného, než by se na první pohled mohlo zdát. Třeba naše nedávná historie se sériovou výrobou jmen ulic na pražských sídlištích (kupříkladu "Polsko v malém" na sídlišti Bohnice či město vpravdě ZAHRADNÍ) naprosto není něčím novým. V Kodani se ty samé problémy řešily tím samým způsobem už za krále Kristiána IV. (1588 - 1648).

Robert Novotný

čeština doma a ve světě
1/94

Téma čísla: VYUČOVAT MLUVNICI - NEBO UČIT KOMUNIKOVAT? 3
Češtináři bez gramatiky? (O. Hausenblas) 4
K článku O. Hausenblase *Češtináři bez gramatiky?* (O. Uličný) 9
Komunikačně (rbl, jši) 12
Čeština pro učně (recenze - Č. Reinštein) 12
Čeština pro učně: záznam z diskuse v KPČJ 14
K češtině na obecné škole (kolektiv autorů KČJ FF UK) 20

KOMUNIKACE MIMO ŠKOLU
takle. prosim vás nezlobte se pane exministře... (O. Müllerová) 24
Kurs pozitivní komunikace 1 (I. Nebeská, J. Šlédrová) 27
O lidové písni z hlediska komunikačního (J. Šimandl) 30

JEŠTĚ O PÍSNÍCH A PÍSNIČKÁCH
Kratochvilná různočtení (dl) 35
Písnička česká (V. Žilka) 36
Co sděluje text, obměna, parodie, travestie (dl) 38

INTERVIEW s prof. K. Hausenblasem (dokončení) 40

Z HISTORIE JAZYKA
Není groš jako groš (L. Stěpanová) 45
Vesmír (I. Němec) 48
Sporožiro (D. Šlosar) 50

VÍTE, ŽE... (rej) 50

CO BYLO VYTIŠTĚNO 51
Pár slov o přivlastňovacím přívlastku (pm)
Není Čech jako Čech (jih)
Hra s ohněm (pm)
Návod - nenávod (mac)

RECENZE
Slovníky cizích slov (J. Šimandl) 53
O češtině a škole jinak (A. Macurová) 55
... a jeden doplněk ... 57

S ČÍM JAZYKOVĚDA PRACUJE
Co je to korpus? (F. Čermák) 58

ESEJ
Malé zamyšlení o jazyce, jeho vývoji a lidské kreativitě (R. Blatná) 60

NEJSME SAMI!
Časopis (nejen) o dánštině (nejen) pro Dány (R. Novotný) 62