čeština doma a ve světě

ROČNÍK VII

KATEDRA
ČESKÉHO
JAZYKA
FILOSOFICKÉ
FAKULTY
UNIVERZITY
KARLOVY

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

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

Redigují členové katedry českého jazyka FF UK:
Robert Adam (výkonný redaktor), Ivana Bozděchová,
Dagmar Čapková, Jiří Homoláč, Eva Hošnová,
HANA HRDLIČKOVÁ (redaktorka čísla),
Karel Kučera, Alena Macurová, Petr Mareš,
Iva Nebeská, Jiří Rejzek, Lucie Římalová, Jasňa Šlédrová,
Jaroslav Švagr, Oldřich Uličný (vedoucí redaktor), Irena Vaňková

Grafické zpracování Peter Balhar

Adresa redakce:
Katedra českého jazyka FF UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
Telefon: 216 19 210

Příspěvky jsou zpracovávány v editoru T602

Vychází s podporou Českého literárního fondu

Zpracováno ve spolupráci s Institutem pro neslyšící v Berouně
a za finanční pomoci projektu MŠMT č. RF 97-126

ISSN 1210-9339

Cena výtisku je 30 Kč

Objednávky vyřizuje
ediční oddělení FF UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1,
tel. 216 19 298
Objednávku lze rovněž zaslat faxem na zahraniční oddělení FF UK
(2481 2166)
nebo pomocí e-mailu (cesky.jazyk @ ff.cuni.cz)

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

ÚVODEM

TÉMA ČÍSLA: Jazyk dětí a mládeže

Milí čtenáři, co stesků jsme vyslechli a možná i vyslovili na téma vyjadřování dětí a mladých lidí. Ale nebuďme nespravedliví a jednostranní. Vždyť kolik trefných dětských slůvek, pohotově utvořených a s přesvědčivou samozřejmostí vyslovených, se uchovává snad v každé rodině, kolik úsměvných, půvabných dětských vyprávěnek nebo třeba i přeřeknutí se dává k lepšímu při různých příležitostech! První slova a věty vydávají svědectví o tom, jak se dítě otvírá světu a jak se ho kousek po kousku zmocňuje. Zatímco řeč dítěte předškolního věku je vděčným a zajímavým tématem nejen pro jeho nejbližší okolí, ale i pro odborníky, další vývojová období jsou oblastí do značné míry neprobádanou nebo zmapovanou jen v dílčích aspektech. Právě proto jsme do předkládaného čísla našeho časopisu zařadili široké spektrum příspěvků, z nichž většina je orientována na vyjadřování dětí školního věku a na řeč středoškoláků. Neklademe si nároky na úplnost ani na systematičnost materiálu či na obecnou platnost předkládaných závěrů. Jde o pouhé nahlédnutí do zvolené problematiky a doufejme i o inspiraci pro současné i budoucí učitele a badatele v této oblasti.

Byla jedna Zuzanka . . .

a ta nebyla vzácná, ona byla obyčejná, aby se nerozbila... To jsem si zapsala v době, když jsem za dveřmi poslouchávala, jak si naše dvou-, tří-, čtyřletá dcera vypráví v postýlce pohádky či příběhy ze života, jak uvažuje na nejrůznější témata - zkrátka jak mluví a mluví. *Strom je král všech větviček. Strom má korunu!* ozvalo se třeba najednou, když jsem si myslela, že už opravdu usnula.

Obvykle jsem to nevydržela, dveře otevřela a... „Zuzanko, víš, co to je, když někdo spí?" - *Jó, že má zavřené oči a jen tak mlčí...* A pokračuje v otázkách i odpovědích sama. Třeba: *Víš, co je to duše? Duše je takový obláček, co máme v sobě, a ten dělá, že jsme hodní!* (Když už jsme u otázek - na hloupou otázku dospělého dokáže dítě často odpovědět otázkou zvláštně chytrou: „Zuzanko, čím vidíme?" - *Očima.* „A čím slyšíme?" *Ouškama! ... Ale, mámo, čím rozumíme?*)

Zapisovala jsem si tehdy hodně, protože mi vadilo, že by se tahle drobná každodenní svědectví měla navždycky ztratit. Svědectví o čem? O povaze magického věku „od dvou do pěti", jak praví klasik, o počátcích lidské schopnosti řeči - a tudíž i lidského přemýšlení. Když si dnes ony nesouvislé zápisky prohlížím, vidím, že potvrzují všechny obecně přijímané teze o vývoji dětské řeči.

Rodiče možná vždycky překvapí, jak brzy a jak suverénně dítě ovládne slovotvorné zákonitosti jazyka. Ještě zajímavější ovšem bývá, s jakým potěšením (a s jakou logikou!) s různými komponenty jazyka samo zachází: *Půjdu do kočkárny a koupím si tam kočku. Půjdu do kuřátkovnictví a koupím si tam kuřátko!*

Všechno, co takové dítě uslyší, chce co nejdřív samo použít. Když jsem jednou řekla: „Dnes se, Zuzanko, nebudeš koupat, jsi ještě nemocná. Jenom se pořádně umyješ," dočkala jsem se odpovědi: *Proč pořád říkáš zítra, mámo! To moje koupání je jako noty na buben!*

Tříletá Zuzka nás byla schopna občas o jazykových pravidlech i sama poučit: „To byl strašný pád, nestalo se ti něco?" *To přece nebyl* **ten pád**, ale **ta páda**,

protože já jsem **ta holka**! - A když kdesi zaslechla cosi o ovčátku, pronesla: *Ovčátko, to je takové nesprávné zvíře.*

Nikoli „nesprávné slovo", ale „nesprávné zvíře". Nejde totiž nikdy jen o slova, co si v té citlivé době dítě osvojuje. A nejde jen o „nová slova", která z něj padají. Každé „slovo" přece odkazuje k „věci" - a to dětské často dokonce i k (nám) neznámému světu. Mezi Zuzančiným třetím a čtvrtým rokem se například naše povědomí rozrostlo o dvě země - *Kočičín* a *Tajemnín*. V Kočičíně žijí samé kočky a mluví se tam kočičínsky: odtud slova jako *mňahoj* nebo *mňauto*. Tajemnín je nesmírně tajemná země kdesi hluboko (dostanete se tam, když pojedete po schodech dolů do metra a ještě hloub) - a tajemnínština je řeč běžným lidem naprosto nesrozumitelná (na požádání by ovšem mohla být předvedena). V Tajemníně má domov například *Listožravka*, která se na podzim potuluje Letenskou plání a je ji tam možno celkem běžně potkat. Vypadá jako lev, ale hřívu má ze žlutého listí. Není třeba se jí bát. Je hodná a je vegetariánka. Kromě listí žere jeřabiny a různé další podzimní plody. Když jde, moc to šustí - tím listím. A někdy s ní chodí její dcera *Listopadka*. Když uplyne podzim, zase se vracejí do Tajemnína. Mimochodem, zvířecích zemí existuje tolik, kolik je zvířat. Třeba *Slepičín*. Víte, jak se slepičínsky počítá? Ko - jedna, koko - dvě, kokoko - tři...

V té tříleté době jsme měli doma dva koně. První se jmenoval *Habzubán* a druhý *Hisciplín*. Málokteré hračky byly u nás oblíbeny tak jako tyto dva kufry. Zejména na diplomatickém kufříku Habzubánovi se sedávalo obkročmo, šeptaly se mu dlouhé monology a krmil se *obrokou*. To vždycky holčička vysypala ze zástěrky hromádku kolíků se slovy: *Dám ti obroku... To je moc dobroučká a sladká obroka...* (Jednou jsme míjeli obchod s taškami a kufry, když se Zuzance vydral z hrdla srdcervoucí výkřik: *Kupte mi tu klisnu!* A pak jsme měli doma ještě puntíkovanou Aminu.)

Slova z písniček, to by byla další kapitola. Ta zvláštní, nesrozumitelná, tajemně znějící! Nejen obroka, ale i třeba dospělému zcela běžné topůrko, šibenička: co to je? A jaký to je ocásek, uťatý? Vrtá to všechno tou malou hlavou - asi nejvíc ovšem verš z Rožnovských hodin: Ožeň sa, synečku, spánembohem... *Nikdo se přece nemůže oženit s Pánem Bohem!*

I to, jak slova znějí, je pro děti fascinující. Zejména pro některé. Užili jsme mnoho radosti, když Zuzanka zjistila, že se slovy se dá hrát i takhle: *Papoušek papá. Holub je holý.* Pro smích to často ani nemůže říct: *Víš, koho budu vozit v kočárku, víš koho? - Kohoutka!* - A nebo: *Ty to musíš napsat, mámo? Řekni ale radši napejskovat!* - A nebo: *Já si tu mandarinku naloupu na andílky!*

Zuzka se často takových jazykových legrácek dožadovala (a dožaduje) i od nás: *Mámo, mluv zašmodrchaně!* - Proč ne? To je přece moc zábavné i pro dospělé. (Zejména pro některé.) A tak jsme vedly (a vedeme) zašmodrchané dialogy. Jako poklonu chápu závěr jednoho z nich: *Maminko, ty jsi dospělá, ale myslíš jako dítě!*

Chtěla bych se ještě zmínit o věčných *oskovkách* bez protetického v, vzpomenout také *kocoura Vbotácha* a *krasoprsk* při čištění zubů ... a spoustu, spoustu dalšího. Už je však třeba dospět k závěru. Zuzka by řekla: *Už to, mámo, dopejskuj!*

Irena Vaňková

PRVNÍ TŘÍDA KAŠIČKA, DRUHÁ TŘÍDA... - VYJADŘOVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jak děti spisují beletrii

Děti projevují svůj vztah k jazyku nejen při ústním kontaktu, ale také různými písemnými výtvory, které publikuje časopis „Mateřídouška" v rubrice „Já také rád kreslím a píšu". Jsou v ní otiskovány básničky, krátké povídky a pohádky dětí ve věku 7 až 11 let.

Pro účely tohoto příspěvku byly vybrány texty otištěné v Mateřídoušce za rok 1998, které zahrnují 19 básní a 17 prozaických útvarů. Zatímco povídky a pohádky jsou záznamem dětských zážitků a obměnou tradičních pohádek, na básničkách je více patrná dětská radost z literárního tvoření.

Všechny básničky psané dětmi z 1.-5. třídy jsou rýmované. Z rytmického hlediska v nich převládá trochej, v některých případech kombinovaný s daktylem. Ne vždy však děti trochejovou rytmickou strukturu dodržují, např. *Pojďte si s ním také hrát, bude váš dobrý kamarád.* Co se týče rýmů, mladší děti ve věku 7 až 9 let často využívají tzv. gramatických rýmů, při nichž se na konec veršů dostávají stejné gramatické tvary, např. infinitivy *koupat - houpat, spát - zdát*, tvary préterita *dal - bál*, v prézentu 1. os. pl. *máme - dáme, lyžujeme - nezmrzneme*, 3. os. pl. *sáňkují - bobují* atd. Někdy se místo rýmů objevují asonance, např. *sílu - sýru, do skříně - zpívejme, po kolena - bylo zima.* Pokud jde o využívání rýmů z různých slovních druhů a tvarů, jde většinou o slova velmi frekventovaná, např. *moc - noc, nás - mráz, pes - vlez, kočka - očka* (ve dvou básních), popř. o rýmy známé z přísloví apod., např. *holky - vdolky.* Starší děti desíti- až jedenáctileté se daleko více soustřeďují na podobnou slovotvornou strukturu, vytvářejí tzv. štěpné rýmy, při nichž se s koncovkou opakuje i část kmene, např. *ještěrka - veverka, kachňátka - kuřátka, peříčka - modřičká, ptáček - fráček, holčička - očička, babulka - škatulka* atd.

Z hlediska postavení přízvučných slabik zcela jasně převládají rýmy ženské s přízvukem na předposlední slabice (typ *stráně - na ně*), kterých je 38, proti

rýmům mužským s přízvukem na poslední slabice (typ *vpřed - hned, sníh - na saních*) se 16 a daktylských (typ *copánky - moldánky*) se 17 případy.

Velmi často se v dětské poezii dostávají do kontaktu slova sémanticky blízká, srov. *kachňátka - kuřátka, lyžují - bobují, spát - zdát*, tzv. myšlenkové rýmy.

Bylo by nepochybně zajímavým experimentem zadat dětem seznam stejně zakončených slovních tvarů, tj. rýmů. Vybrané tvary by měly děti dát do významových souvislostí a naplnit obsahem. Tento seznam by bylo možné sestavit pomocí největší počítačové lexikální databanky češtiny, Českého národního korpusu, ve kterém lze vyhledat všechna slova a tvary s určitým zakončením, v tomto případě tvary zakončené na *-erka/-ěrka*:

Jo , svlíkni to . Kde je **<batERKA>** ? Na stole . Proč ? Kam jdeš
dětské slintáčky , dětská **<bolERKA>** , dokonce i několik povijánů
a naše jinak dobromyslná **<boxERKA>** Líza ňafla Pavla do kotníku
Krásná . „ Nebyla krásná, **<chudĚRKA>** , vyšívačka ! Ale co lásky
řekl. . . Svatá Anežka je **<frajERKA>** . . . A uklonil se a zmizel
do ulic vyrazí i pražská **<galERKA>** , varují kriminalisté .
vinsona. Není to klasická **<gangstERKA>**, v níž by si „opsídečkova
daku nezbyla už ani jedna **<hašlERKA>**, hrášky mu z vidličky pad
a hlavou divoce kývající **<hystERKA>**. Když jsem se konečně trochu
a zálibně sledoval, jak **<kelnERKA>** proti světlu nalívala rum
odil, byla pouze nepatrná **<odĚRKA>** na ruce způsobená drobnou
dra - umělohmotná miska - **<odmĚRKA>** - klacík na míchání - kula
tupování do vany, jako **<opĚRKA>** hlavy, sedátko: to je komfort
rtila. Avšak Forsyth není **<pápĚRKA>** - - zatne zuby , sedne k
(i po dvou deci vína se **<partnERKA>** může změnit v nepříčetnou
nedůvěry , ale jenom malá **<provĚRKA>** tvé paměti . Dost už toho
„ Byl jsi taková ohyzdná **<příšERKA>** a najednou se z tebe stal
pódiu se klátí vytáhlá **<punkERKA>** a se šklebem takřka rottenov
Melissina soukromí: chudá **<rockERKA>** vlastní s přítelkyní Julií
avuje si dávné pocity. Ta **<sekERKA>** byla pokračováním jeho ruky
haná," řekla pak brněnská **<sprintERKA>**. Na náš dotaz, zda přece
zásad (tzv . Cimrmanova **<šestERKA>**) , které postuloval po
mická a energická hudební **<údERKA>** připomíná na první poslech
čer, ráno Josef odjel, od **<útERKA>** nás dělí jen zítřek . Zítra
lenky, který sloužil jako **<utĚRKA>** na nádobí, kapesník zastrčený
ak je večeře a v jedenáct **<večERKA>**. Trenér a prezident na svahu
řádku. Životek, sukně, ba **<zástĚRKA>** byly v úplném pořádku, jak
, v němž je roční účetní **<závĚRKA>** k nahlédnutí pro akcionáře

V Českém národním korpusu najdeme i další dětskou básničku s tímto rýmem, tentokrát se *veverka* rýmuje s *čiperka*:

V NAŠEM PARKU

Veverka čiperka
má ráda jadérka
a k tomu oříšek
Oříškový huňatý
má i kožíšek
Ten kdo jí nabídne
v jídelníčku houby
Neprohloupí

V prozaických pohádkových útvarech uveřejněných v Mateřídoušce se objevují typické úvodní obraty, např. *Byl jednou jeden princ na ženění*, *Byla jednou jedna holčička*, *Kdysi dávno za sedmero horami a sedmero řekami žilo bylo jedno městečko*, *Byl nebyl jeden čert*, *Byl jednou jeden rybář*. V jednom textu je tento ustálený obrat aktualizován - *Za dávných dob, dřív než bylo tržní hospodářství...* V prózách se projevuje tendence k vyššímu stylu, která vede zčásti k nevhodnému užívání knižních výrazů, např. *Honza se potil bázní*, zčásti ke kontaminacím, např. *byl nemocen chřipkou* (*onemocnět chřipkou* x *mít chřipku*). V některých případech naopak proniká úzus mluveného jazyka, k němuž patří lexikální jednotky *mamka*, *taťka*, dále genitivní koncovka *-a* užívaná u neživotných substantiv mužského rodu, např. *šel se do žleba napít studené vody*, a zejména zaměňování zájmen *můj*, *tvůj* x *svůj*, např. *Za tvou těžkou a poctivou práci zasluhuješ odměnu*, *Z okna mého pokojíčku vidím zahradu*.

V prozaických textech z lingvistického hlediska zaujmou ty, které se snaží rozvést pohádkovou formou lidovou etymologii nějakého slova nebo názvu. Jedna z pohádek vysvětluje vznik vlastního jména Kopřivnice. Druhou pohádku devítileté Evy Hrobské z Ostrova jsem se rozhodla na závěr ocitovat:

JAK KVĚTINY PŘIŠLY KE SVÝM JMÉNŮM

Tulipán dostal jméno jen proto, že před mnoha lety žil pán, který se moc tulil k lidem a jednou ráno k němu přišla zlá čarodějnice a ta ho zaklela v květinu. A pojmenovala ho Tulipán.

Byl jeden Petr a měl milion klíčů. Jednou našel klíč a na něm bylo napsáno „Otři mě!" Petr ten klíč otřel a z klíče vyletěl duch. Řekl: „Jaké máš přání?" „No, chtěl bych být květinou a jmenovat se Petrklíč."

Byla jedna květina a ta neměla jméno. Měla sedm lístků a byla moc krásná. Jeden chlapec řekl: „Jak to, že nemáš jméno? Já tě pojmenuju. Když máš sedm lístků a jsi tak krásná, tak se budeš jmenovat Sedmikráska."

Renata Blatná

MODRÉ Z NEBE

Dnes je krásný den.
Natrhám ti luční kvítí,
podívej se přece, jen
pro tebe mé oči svítí.
Dám ti modré z nebe,
když si to budeš přát.
Tak koukni kolem sebe,
někdo tě má rád.

NETYKAVKA

Hraji si v okně se slůvky,
mám klid.
Obloha barvy borůvky,
krásnější, než má být.
Zanechám hraní,
směju se na ni.
A ona?
Modrá nádhera -
zmizela drze do šera.

NA POSEDU

Z posedu hledím do dálky,
v trávě se třpytí korálky.
Kde se tu vzali,
prckové malí?
Marně si kladu otázku.
Snad víly v botkách z oblázků
protančily večer celý
a korálky tu poztrácely.

Magdalena Rysová, 12 let

Obr, který nikdy nezatáčí

Když se učíme cizí jazyk a setkáme se s neznámým slovem, nejspíš si jeho význam najdeme ve slovníku nebo se zeptáme někoho zkušenějšího. Co ale udělá dítě ze druhé či třetí třídy základní školy, když přijde na kroužek angličtiny a učitelka se ho zeptá na význam slov ne anglických, nýbrž českých a ještě k tomu tak podivných, jako třeba *vydřiduch* či *hovnivál?*

Přesně takto jsem dvě skupinky svých žáčků zaskočila v loňském roce i já. Ba zašla jsem dál a připravila jsem děti o možnost odvodit si význam z kontextu či situačních souvislostí, o něž by se dozajista opřely, kdyby se nemusely potýkat se slovy zcela izolovanými. Abych jim toto znevýhodnění alespoň z části vynahradila, volila jsem převážně kompozita a odvozená slova českého původu, protože jsem předpokládala, že jejich význam může být dětem sice neznámý, při pokusech o jeho vymezení se však budou moci opřít o význam alespoň jednoho z komponentů. Děti odpovídaly ústně, mým cílem pak bylo pozorovat, jakých základních postupů při výkladu významu jim neznámých nebo pro ně neobvyklých slov použijí. Porovnávala jsem rovněž (případné) rozdíly mezi oběma věkovými kategoriemi.

Překvapením pro mě byl značný rozdíl mezi počtem správně vyvozených a vyložených významů u dětí ze druhé a ze třetí třídy. Zatímco třeťáci se správného významu dobrali ve většině případů (neuhodli pouze *patolízala* a *hadimršku*, u *koželuha* se neshodli, zda jde o osobu nebo o věc), druháci odhalili význam jen jednoho ze zadaných slov, jejich „řešení" však byla o to zajímavější.

Potvrdil se můj předpoklad, že děti budou vycházet z významů jednotlivých komponentů. To od nich ovšem vyžadovalo schopnost odhalit motivaci slova a zde se projevily mezi oběma skupinami opět až překvapivě velké rozdíly. Především druháci často nerozpoznali, se kterými slovy byly vybrané složeniny příbuzné. Slovo *patolízal* si nejprve na základě zvukové podobnosti spojili se slovem *patlat*, motivaci slova *koželuh* neodhalili vůbec a jeho význam si (opět na základě zvukové podobnosti) spojili se slovem *kuželka*. Třeťáky podobným způsobem zaskočilo jen slovo *hadimrška*. Jeden z nich totiž krátce uvažoval, že složka *hadi-* by mohla být odvozena od slova *hadice*. Komponent *-mrška* byl pak záhadou pro všechny děti bez ohledu na věk a většinou si ho spojovaly se slovy *mrskat* či *mrštit*. U třeťáků bylo navíc zajímavé, a svědčí to i o jejich větší jazykové zkušenosti, že se dotazovali, zda je slovo *koželuh* zakončeno na

-h nebo *-ch*: byli si tedy vědomi důležitosti této informace pro zjištění motivace slova, a tedy i jeho významu.

Jedním ze základních postupů, jimiž si děti pomáhaly, když se pokoušely vysvětlit, jak význam daného slova chápou, bylo **uvádění příkladů**. Souvisí to dozajista s celkovou konkrétností jejich myšlení a neschopností (v porovnání s dospělým člověkem) pohybovat se v obecné či abstraktní rovině. Přitom bylo možné všimnout si dosti výrazných rozdílů mezi příklady, které uváděly děti z druhé a třetí třídy.

Druháci se pohybovali téměř výhradně v oblasti svého mikrosvěta. Příklady se zpravidla týkaly jejich rodiny, domova nebo osobní zkušenosti. Velmi nápadně se to projevilo při výkladu významu slova *podvodník*. Jedna dívenka uvedla příklad člověka, který předstírá nemoc. Přitom ona sama se na začátku hodiny svěřila, že ji rodiče přinutili jít na angličtinu, přestože je nemocná a raději by si dál doma hrála. Táž dívka v případě *hadimršky* uvedla jako příklad pružnou osobu („...že se skloní normálně a nic ji nebolí a že udělá provaz, placku...“), což lze klást zajisté do souvislosti s faktem, že jako jediná chodí na hodiny baletu.

Oproti tomu děti ze třetí třídy už ve svých příkladech mikrokosmos domova a vlastní zkušenosti opouštěly. Do jejich života a aktivního vnímání již mnohem zřetelněji pronikal makrokosmos širší společnosti. Tak se u nich při vysvětlení významu slova *podvodník* objevili jako příklad falešní hazardní hráči a bankovní podvody, tedy jevy, které znají hlavně z televize. Vliv televize se projevil i při výkladu slova *hadimrška*. Zatímco jeden třeťák se snažil jeho význam vyvodit z filmu s Vlastou Burianem, jeho spolužačka tvrdila, že *„to je ňákej poctivec... že může rozdávat jako Robin Hood“*.

O podílu školy na rozšiřování poznatků svědčí výklad slova *rovnoběžka*. Tato látka se probírá ve třetí třídě ZŠ, což vysvětluje, proč starší děti dokázaly podat téměř přesnou definici a spojily si jev s matematikou (udávaly konkrétní vzdálenost v centimetrech), zatímco děti z druhé třídy byly bezradné a konstruovaly pohádkové příběhy.

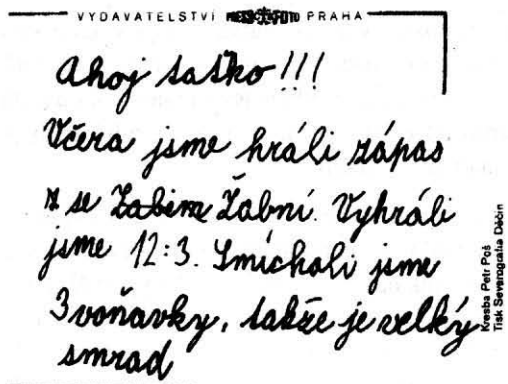
Vytváření příběhů bylo i dalším charakteristickým postupem, s jehož pomocí se děti pokoušely vysvětlit význam zadaných slov. Tato tendence se projevovala především u druháků. Tak např. u slova *koželuh* vyprávěli příběh o kuželkách, u slova *hovnivál* o pánovi, který chodí po ulicích a „válečkem přitiskává hovna k zemi“, aby do nich jiní šlápli, a u slova *vydřiduch* se objevily příběhy hned dva, každý byl založen na jiném významu slova *dřít*. Zatímco jedna dívka tvrdila,

že *vydřiduch* je někdo, kdo *„se strašně dře, ale není ho vidět, že všichni vodejdou někam a von to rychle udělá, a nikdo to nevidí"*, jiná vymyslela, že *„je takovej nenápadný a vždycky, když lidi spěj, tak si veme něco a dře stromy"*. V jejím příběhu však zůstala nedořešena otázka, zda dotyčný *dře stromy struhadlem, bodlinama* či je *škrábe rukama*... Všechny tyto příběhy dokládají notnou dávku fantazie a děti se zjevně vůbec neohlížely na to, je-li jejich interpretace reálná.

Žáci třetí třídy vytvářeli příběhy mnohem méně a častěji se drželi reality. Objevily se spíše jen krátké náznaky příhod, které se týkaly např. financí, jako u slova *vydřiduch*. Jediný příběh, který třeťáci vytvořili a který byl srovnatelný s příběhy dětí o rok mladších, se týkal slova *hovnivál*, ale postrádal téměř všechny pohádkově fantastické rysy. Jeho osou byla činnost velmi prozaická: obchodování (jedna dívka popisovala svůj výměnný odchod s hovniválem - ona mu dá svou cvrnkací kuličku a on jí dá tu jeho). Kromě toho už zde příběh nesloužil jako „pomůcka", jíž by se dívka snažila postihnout význam slova. K poměrně úspěšné definici byl dodán z čiré hravosti.

U druháků však význam slova často ustupoval a do popředí se dostávala sama tvorba příběhu. To se projevovalo např. uváděním detailů, jež s významem slova přímo nesouvisely. Začátek dětských úvah býval sice těsně spjat s významem jednoho či obou komponentů kompozita, jejich pokračování však často přecházelo ve fabulaci iniciovanou počáteční představou. A tady se dostáváme k dosud záhadnému *„...obrovi, který nikdy nezatáčí, který pořád běží, běží, běží a pořád jenom rovně a rovně, takže naráží do stromů a ty před ním spadnou..., ale jemu je jedno, jestli někam nabouře"*. Kdo že to tedy byl? Přece rovnoběžka!

Denisa Votrubová


VYDAVATELSTVÍ [redacted] PRAHA

Ahoj Saško!!!
Včera jsme hráli zápas
s se Žabiny Žabní. Vyhráli
jsme 12:3. Smíchali jsme
3 voňavky, takže je velký
smrad

Kesba Petr Pcš
Tisk Severografia Děčín

Pozdravy a oslovení v řeči pražských žáků mladšího školního věku

Pozdravy patří k základním automatizovaným jazykovým prostředkům řazeným mezi prostředky kontaktní, odrážející vztah mluvčích při verbální komunikaci. Kromě zmíněného vztahu mezi mluvčími - účastníky komunikace - mohou pozdravy prozradit, do jaké míry mluvčí ovládá řečovou etiketu či jak zdatným je řečníkem, na jejich proměnách můžeme registrovat i změny dobových konvencí a módní vlny. Nepřekvapí nás proto zájem o sociolingvistické výzkumy, které by zmapovaly reálnou jazykovou praxi současnosti. To jistě zahrnuje i školní prostředí, resp. vyjadřování školní mládeže, jehož poznání považujeme za nutný předpoklad kultivování dětské mluvy.

Konkrétní zjištění můžeme vyvodit z materiálu ze současného dílčího výzkumu v jedné pražské škole. Na otázky dotazníku odpovídali žáci tří čtvrtých a tří pátých tříd, celkem byly zpracovány dotazníky od 129 žáků (61 dívek a 68 chlapců). Písemné odpovědi dětí byly ověřovány a doplňovány následným dotazováním.

Z materiálu vyplývá, že základními a nejfrekventovanějšími pozdravy mezi dětmi jsou pozdravy *ahoj* a *čau*. Původní příznakovost těchto pozdravů již dávno vyvanula, obě podoby jsou žáky označovány jako zcela neutrální. Pozdrav *čau* (Příruční mluvnicí češtiny z r. 1996 hodnocený ještě jako důvěrný) lehce vede (41,17 %) při setkání kamarádů, vrstevníků; v téže sociální skupině při loučení převažuje výrazněji (*čau* 50 %, *ahoj* 31,34 %). Výskyt dalších pozdravů při setkání vrstevníků je téměř zanedbatelný: *čauves, čabas, těbůh, tępic, čest, hallo* - vždy jen necelé 1 %. Kdysi módní *servus* má 1,47 %, po 2 % výskytů dosáhly pozdravy *zdař a čágo*, jen další z „neutrálních" a snad i tradičních pozdravů - *nazdar* (s variantou *nazdárek*) zaznamenal téměř 9 % výskytů. Při loučení vrstevníků však i pozdrav *nazdar* se ziskem pouhých 3,73 % zapadl mezi ostatní málo užívané pozdravy. K těm přibyly při loučení i konstrukce pozdrav nahrazující, jako např. *tak zítra (ve škole)* a *měj se*. Nepotvrdilo se tedy možné očekávání většího vlivu pozdravu *čágo belo (šílenci)*, oblíbeného u starších dětí, výraznější rozšíření nezaznamenaly ani pozdravy šířící se (módně?) pod vlivem angličtiny: vedle již zmíněného *hallo* při pozdravu se při loučení vyskytlo *hi, baj baj*, vždy však ojediněle.

Na otázku *Jak pozdravíš své rodiče, když přijdeš domů?* odpovídaly děti nejčastěji opět očekávaným pozdravem *ahoj* - téměř 80 % odpovědí (dívky

i hoši stejně). Výrazně oslabil pozdrav *čau* (jen 10,37 %), vyskytly se jeho dosud neuvedené obměny *čauka, čauky*. I pozdrav *nazdar* je málo častý - jen 3,7 %. Vedle pozdravů s oslovením: *nazdar rodiče, čau rodino, ahoj lidi* se objevil tentokrát v plném znění pozdrav *čágo belo šílenci*, jeden chlapec přiznal, že prostě nezdraví. Je třeba poznamenat, že ve vztahu k rodičům se nevyskytl ani jednou pozdrav *dobrý den*. Ten se objevil až ve vztahu k prarodičům, byť nikoli výrazně - jen 2,22 % výskytů. Procentuální rozložení ostatních pozdravů je ve vztahu k prarodičům srovnatelné se situací ve vztahu k rodičům - 77,8 % *ahoj*, 13,3 % *čau*, 2,22 % *nazdar*. Tato neexistence výraznějších generačních rozdílů v užívání pozdravů je patrně mimo jiné umožněna i relativně nízkým věkem dnešních babiček a dědečků.

Výrazné postavení si pozdrav *ahoj* nečekaně udržuje i mezi ranními pozdravy v rodině (22,2 %). Očekávaný pozdrav *dobré ráno* získal 30,4 %, ve tvaru *dobrý ráno* dalších lehce přes 8 %, *brýráno* 0,74 %, *dobré jitro* pak 2,22 %, *dobrejtro* i *bré jitro* po 0,74 %, *dobrý den* 2,23 %, *dobrej den* i *brý den* zase po 0,74 %. Ráno se kupodivu používá i pozdrav *čau* nebo *nazdar* (vždy po 5,18 %), překvapivější je však zjištění, že v 10,4 % se žáci ráno s nikým z rodiny nezdraví. Je to jen odraz uspěchanosti dnešního života?

Svůj univerzální charakter prokazuje pozdrav *ahoj* na rozdíl od pozdravu *čau* tím, že se objevuje i mezi pozdravy na dobrou noc, i když je zastoupen málo, jen 1,5 %. Základní pozdrav *dobrou noc* pochopitelně dominuje - 49,62 %, v podobě *brou noc* dalších 1,5 % a v elipse *dobrou* 37,6 %. Podle očekávání se objevují „večerní rodinné průpovídky" typu *dobrou noc, ať vás blechy štípou celou noc* nebo neutrální přání *dobrou noc, hezky se vyspěte,* rodinné okazionalismy typu *broubrou, brouk, dobrouskobrou*. I když se zdá, že pozdrav na dobrou noc patří k večernímu rituálu většiny rodin, 3 % respondentů jen odtuší *jdu spát* a 1,5 % neřekne ani to, nezdraví.

Dalším výrazným kontaktovým prostředkem je oslovení. Navazuje se jím (a udržuje) kontakt při komunikaci, jako prostředek formální etikety signalizuje míru důvěrnosti mezi komunikanty, ať skutečnou, chtěnou, nebo jen předstíranou. Také oslovení má referenční povahu - vypovídá o mluvčím: o jeho příslušnosti k určité sociální skupině, o jeho znalosti konvence a řečnické zdatnosti, o jeho momentální disponovanosti, resp. indispozici. Stejná skupina 129 žáků odpovídala, jak oslovuje své nejbližší příbuzné: matku, otce, babičku, dědu, sestru, bratra, tetu a strýce. První část dotazníku sledovala oslovení bez kontextu jen podle oblíbenosti, v druhé části pak byly nabízeny různé kontexty, ve kterých měli žáci užít konkrétní oslovení.

Tyto kontexty sledovaly míru citového zabarvení užitých podob, a to vesměs pozitivní, jen v jednom případě v dotazu po oslovení sourozenců byl nabídnut kontext negativní.

Pro oslovení matky užívají dotazované děti zpravidla více variant, nejčastěji dvě nebo tři. Mezi nimi zřetelně dominuje krátké oslovení *mami* (téměř v 63 %). Jeho oblíbenost je dána kromě již zmíněné délky, resp. krátkosti především nevtíravostí, i když má potřebnou míru kladného citového zabarvení. Překvapivě druhým nejfrekventovanějším oslovením (ovšem s již výrazně nižším ziskem jen 15,5 %) je familiární *mamčo*, pak teprve *maminko* (necelých 11 %) a *mamko* (7,5 %). Oslovení *mámo* (jen 3,1 %) je pociťováno jako nedostatečně citově zabarvené. Mezi rodinnými okazionalismy najdeme oslovení *mamiku, mamino, mamčí* i *mamuš*. Jedna dívka uvedla blazeované *mamá* (a podobně dále i *papá*), užívané ovšem spíše humorně vedle „neutrálního" *mami (tati)*.

Současný zvýšený zájem o angličtinu do oslovení rodinných příslušníků sledovaného souboru nepronikl, až na jedinou výjimku - oslovení *mother* a pozdrav na dobrou noc *good night* u jedné dívky. Dalo by se předpokládat určité uplatnění amerických vlivů v oslovování rodičů křestními jmény. Analyzovaný materiál však dokládá přetrvávající cizorodost tohoto prvku v našem prostředí. Pouze jeden chlapec z celého souboru 129 žáků oslovuje oba své rodiče jen hypokoristikem, další tři chlapci pak užívají též hypokoristika, avšak asymetricky, vždy k oslovení pouze matky (1x) nebo pouze otce (2x) a vždy jen jako jedné z možností vedle „tradičních" oslovení *mami, mamčo, maminko, mamko, tati, taťko, taťuldo, tatínku*. Naopak téměř 79 % žáků výslovně uvedlo, že jim oslovení rodičů křestními jmény vadí a že by takové oslovení v žádném případě neužili.

Mezi osloveními otců získalo dominantní postavení oslovení *tati* (nejčastější u více než 65 % žáků), patrně ze stejných důvodů jako již výše zmíněné oslovení *mami*, 20 % všech výskytů představuje oslovení *taťko*. Další oslovení *táto, tatínku* a (překvapivě i) *taťuldo* fungují jako druhé, třetí, resp. i čtvrté užívané oslovení otce, jejich procentuální zastoupení je však nízké. Celkově je oslovení otců ve srovnání s oslovením matek bohatší na různé obměny typu *tatíku, taťulínku, taťkoťuldo, tatuš, tatjuši, papá, papánku*, častěji se též objevují varianty užité v legraci, resp. mírné ironii - srov. již poslední dvě oslovení *papá, papánku*, dále *otče* (žák výslovně uvedl, že toto oslovení užívá, jen když s otcem vtipkuje), a zvl. *drahý rodiči*. Mezi odmítané varianty kromě zmíněného

oslovení křestním jménem patří podle očekávání oslovení *otecko* a *otče*.

Při oslovování prarodičů se patrně nejvíce projevila tendence k úspornosti - nejfrekventovanějšími jsou krátké podoby *babi, dědo,* a to často i jako jediné užívané oslovení. Nejčastěji však žáci užívají dvě různá oslovení - jako druhé se často objeví plné formy *babičko, dědečku,* překvapivě i *dědoušku* a familiární *babčo.* Oslovení křestním jménem se objevilo pouze dvakrát, a to shodou okolností jen u dědečků - oslovení je však vždy dvojčlenné: *dědo Franto, dědo Zdeňku.* Zdá se tedy, že užití křestního jména zde má pouze funkci instrumentální: slouží k rozlišení, k bližšímu určení, o kterého dědečka jde, a nemůže proto souviset s případnými americkými vlivy.

U oslovení prarodičů je pozoruhodná škála uvedených variant, byť užívaných ojediněle. Vedle oslovení parafrázujících (často záměrně komicky) např. pohádkové postavy - *hříbečku, babuš Jaguš* jsou to především různé rodinné okazionalismy - *babulinko, bábrdle, bábuško, děduš, dědulínku, dědukale, dědouši, dědulo, dědulko,* s častou tendencí protahovat koncové vokály - *babčí, babí.* Častá jsou rezidua dětské řeči - *babu, bajčko, babijo, dede.* V označení babiček se pak projevuje nejzřetelněji maskulinizační tendence *babánku, babíku, babišáku.*

Oč pestřejší je oslovení prarodičů, o to chudší je repertoár oslovení tet a strýčků. Ta tam je doba tetinek a tetiček, dnešní tety a strýcové jsou častěji spíše kamarádi než dospělí, a proto bývají velmi často oslovováni křestními jmény, resp. jejich domáckými variantami (téměř v 50 % výskytů). Častá jsou pak i oslovení *teto Jano, strejdo Tome* apod., kde křestní jméno má rozlišovací funkci podobně jako výše v případech typu *dědo Franto.* V oslovení bez křestního jména jsou nejčastější varianty *teto* a *teti,* u mužů pak výrazně *strejdo.*

Specifická je oblast oslovování sourozenců. Oslovení křestním jménem se dá zcela běžně předpokládat, zajímavá mohou být v tomto smyslu pouze jednotlivá hypokoristika. Nejčastějším oslovením bratra jsou podoby *brácho, bráško.* Základním oslovením pro sestru je po křestním jménu podoba *ségra.* Zde je zajímavé, že pro oslovení se používá tvar nominativu *ségra* výrazně častěji než odpovídající vokativ *ségro.* Mezi osloveními se objevuje i řada přezdívek typu *veverko, krtku, beruško, mašličko, sodovko, špekáčku,* ale i zřetelných nadávek, např. *dubová palice, šmejde, blbče, debile.*

Výrazně citově zabarvená oslovení se objevila ve výpovědích zapojených: v pozitivně laděných kontextech, např. v blahopřání, v žadonění a doprošování

se něčeho apod. Podle očekávání se zmnožila kladně citově zabarvená deminutiva již dříve užívaných oslovení, např. *maminka, mamulinečka* apod. V negativně vymezeném kontextu na otázku *Jak oslovíš svého sourozence, jestliže tě velmi rozčílí?* však odpovědi obsahovaly nad očekávání hrubá, vulgární slova, většina oslovení byly vlastně nadávky. Jen opravdu velmi malou skupinu tvořily přísně míněné jinak neutrální základní podoby křestních jmen. Např. osmiměsíčního sourozence oslovuje jeho bratr běžně *Domíšku* nebo *myšáčku,* v hněvu však přejde k oslovení *Dominiku.* Do této skupiny oslovení křestním jménem přiřadíme i podoby augmentativního charakteru - typ *Honzáku, Víťane, Adélice.* Tato skupina je však zásadně omezena na oslovení sourozenců výrazně mladších (věk miminek a batolat), nebo naopak výrazně starších (věk 25 - 30 let). Oslovení sourozence věkem bližšího mluvčímu je již doplněné nadávkou - typ *Markétice palice.*

Mezi běžné nadávky užité v oslovení sourozenců patří: *(ty) náno pitomá, čůzo, káčo, mrcho, hnusice, držko, troubo, ty hnusnej kryplíku, chcíplotinko, zmetku, šmejde, hajzle, zrůďáku, buřte, špeku, prcku, mrně, trpajzliku, ty fracku mrňavej* apod. Motivovanost mnohých těchto nadávek lze snadno odvodit, zaskočit nás může pouze jejich množství a frekvence.

Bohužel již tradiční skupinou nadávkových oslovení jsou pojmenování ze zvířecí říše. Oslovení *vole*, často zvýrazněné demonstrativem *ty*, je dnes už v podstatě parazitivním komunikačním výrazem. Aktualizuje se v nadávce *krávo*, jež svou razancí překrývá starší nadávku *kozo.* Neznamená to však, že by se nadávky *kozo* používalo méně. Zdůrazněna opět demonstrativem a rozšířena o depreciační adjektiva do podoby *ty kozo blbá, pitomá, hnusná* patří k základnímu repertoáru této skupiny vedle dalších oslovení, jako jsou *prase, svině, skunku smrdutej, prašivej, vosle.*

Podobně tradiční a výrazněji frekventovanou skupinou jsou nadávky z determinologizovaných označení mentálních schopností člověka: *blbe, blbečku, blbče, pitomče, debile, kreténe, imbecile, magore.*

Nejsmutnější však je, že už tyto nejmenší děti nejen znají, ale i bez nejmenšího ostychu používají jako oslovení svých kamarádů i nadávky pornografické, tj. z oblasti pojmenování pohlavních orgánů či jejich částí, umocněné adjektivy plnými fekálií, nadávky, které patří k nejhrubším i v dehonestující komunikaci dospělých. Svědčí to o zhrubění komunikace v prostředí, ve kterém vyrůstají děti. Pro děti je tento trend nebezpečný především tím, že narušuje vytváření jejich hodnotového systému.

Je zřejmé, že náš příspěvek zachycuje jen jeden úhel pohledu na problematiku pozdravů a oslovení. Nabízí se rozšíření pozornosti na prostředí mimopražské, diferencované i na městskou a venkovskou oblast. Problematika pozdravů a oslovení si jistě širší pohled zaslouží.

Eva Hájková

SNĚHOVÁ VÁLKA

(Z románu devítiletého J. Uličného)

(1) Jak to vlastně začalo? To bylo tak. Máme ve třídě takovýho strááášnýho šprťáka, vo kterym pančitelka řiká, že je intelektuál, ale my si myslíme, že to je imbeciluál. A takhle asi vypadá. Hrozný, co?

(2) No, a tenhleten Milánek, se na nás domluvil s dalšíma šprtama ze třídy a tak ta válka začala.

(3) Nojó u šprtů ležela velká hromada sněhovejch koulí. ...A Jára rychle užmoulal kouli a strefil mu jí rovnou do řvoucí klapačky ÁÁÁÁÁÁÁÁ!!!

(4) Tudle bitvu jsme prohráli. Noco řekl Adam, toneva. Já mám plán! vihrkl Jirka. Na oblíbené stezce šprtů uďeláme pevnost ze sněhu a budeme válčit.

(5) Jak sme se domluvili tak bylo... Klucí! Klucí! Rychle schováát šprti dou! ...Jedna druhá koule lítá vzduchem! ÁÁÁ! AÚÚÚ PRÁÁÁSK!

(6) JÓÓÓ! Konečně smese pomstili! POMÓÓC! Jen papajte! Jen počkejte vi oškoliví frajeři! Cos to řééк? Skákali sme spevnosti jako z divokejch vajec...

(7) Bum prásk ÁÁU to bolí!... Tohle musíme vyhrát! A taky žejo... Šprti odcházejí z brekem a my se vítězoslavňe za nima koukáme. KONEC.

Oslovení jako projev socializace dítěte

Navazování kontaktu malého dítěte se světem, jeho komunikace s dospělými se projevuje zcela specificky. Nás zajímalo, jakým způsobem řečová strategie dítěte prozrazuje vývoj jeho sociálních vztahů k dospělým i k vrstevníkům. Pozornost jsme soustředili na jazykový prostředek, kterým se realizuje především fatická funkce jazyka - na oslovení.

Z hlediska komunikativních funkcí (KF) je oslovení kontaktovým prostředkem, který usnadňuje komunikativní interakci, v pragmatické rovině pak odráží komunikativní situaci a sociální i psychické vztahy účastníků dialogu. D. Slančová (Oslovenie a kontakt v dialógu dospelého a dieťaťa, 1997) přisuzuje oslovení z hlediska jeho KF dvě základní vlastnosti: kontaktovost a výzvovost. Oslovení je podle ní ve vztahu k adresátovi impulsem a zároveň jeho identifikací. Realizuje se jednak jako základní KF v samostatném oslovovacím komunikativním aktu, jednak jako součást komunikativního aktu, v němž funguje jako doprovodná KF (s. 148).

Oslovení je sociálně podmíněné. Formy oslovování v určitých sociálních skupinách vyjadřují sociální vztahy mezi jejími členy, ale také vzájemné sympatie či antipatie. Výběr oslovení je determinován sémanticky, formálně a pragmaticky. V naší sondě jsme zkoumali oslovení jako řečový segment a obsahově-pragmatickou jednotku.

Postupnou socializaci dítěte jsme pozorovali jen na jednom chlapci ve věku od 2 do 8 let, a to v letech 1990-1998. Běžné rodičovské zkušenosti z českého prostředí potvrzují, že dítě se chovalo standardně a jeho způsob oslovování je pro české prostředí typický.

Dětství je askriptivní, tj. vrozený, nevyhnutelný status. Dítě zaujímá v sociální společnosti jasně určené místo, v jehož rámci je mu přisouzena (právy a povinnostmi) určitá role. „Socializace je proces vyrůstání a odrůstání ze sebe a od sebe sama" (Murphy, R. F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie, 1998, s. 49). Podle Freuda dítě v 1. období života monopolizuje pro sebe osobnost matky (kojenecký pocit nadvlády). V dalších stadiích vývoje postupně rozšiřuje svůj sociální svět a diferencuje lidské kategorie: muž - žena, dítě - dospělý, známý - neznámý, rodinný - nerodinný. Další socializace probíhá tak, že dítě vstřebává společenská pravidla a přizpůsobuje se sociálnímu rámci. U našeho dítěte první oslovování probíhalo v rodině tzv. dětskými tituly: *máma, táta, bába,* později *mami, tati, babi, dědo,* v této době již ve spojení s tykáním. V českém prostředí

není obvyklé, aby dítě v raném dětství oslovovalo nejbližší příbuzné křestním jménem. Také na Slovensku děti oslovují rodiče rodným jménem jen výjimečně a přednost dávají apelativní formě pojmenování příbuzenského vztahu (*mami, oci*). Vykání v českém prostředí již zřejmě zcela vymizelo (ve vztahu k prarodičům může autorka vykání doložit ještě v 70. letech na východní Moravě). Pokud sledovaný chlapec někdy použil (do 3-4 let věku) k oslovené rodičů jejich křestní jméno, pak vždy ve výjimečné situaci, když žertovně napodoboval komunikaci mezi rodiči. Charakteristická byla pozice oslovení vždy na začátku promluvy, ať byla jeho funkce jakákoliv: chlapec se snažil upoutat na sebe pozornost dospělého, vyžadoval něco nebo se chtěl účastnit dialogu. Zvláště otázky byly pravidelně uvozeny oslovením, a to v každé replice: „*Tatí, a proč...?* ", „*Tatí, a to je...?*" atd. Domnívám se, že opakované oslovení v dialogu ukazuje na to, že malé dítě ještě neumí udržet kohezi promluvy. Ve věku 2-3 let chlapec neoslovoval přímo osoby ze vzdálenějšího okolí. Za základní autoritu a jistotu považoval své nejbližší a kontakt s jinými lidmi (i dětmi) navazoval jejich prostřednictvím.

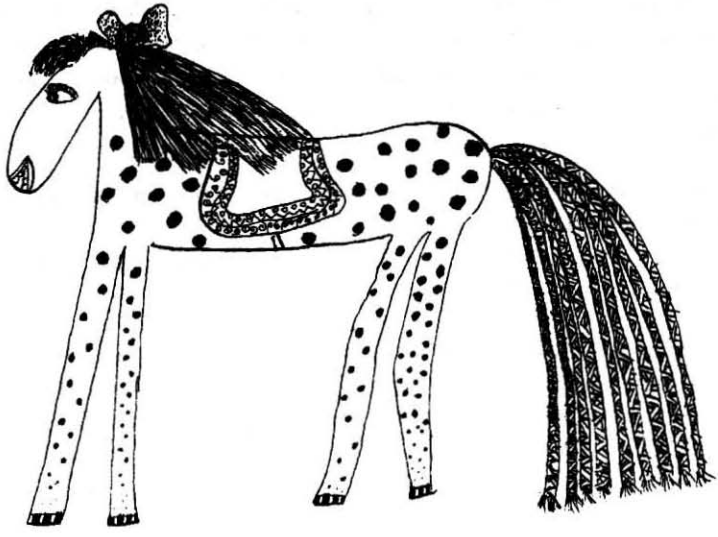
Chlapec navštěvoval jesle, kde vychovatelky oslovoval „*teto*" a tykal jim. Toto institucionálně zakotvené oslovení mělo navodit mezi dětmi a vychovatelkami rodinnou důvěrnost. V mateřské školce se sociální role dítěte mění. Tady je už v „malé škole". Vymaňuje se z čistě rodinného prostředí a sociálně vyspívá. Ve školce už nebyly tety, ale paní učitelky. Tykání vymizelo, stalo se neobvyklým, až výjimečným jevem. V oslovení se objevil nový prvek, trojčlenné oslovení: „*Paní učitelko Jaruško, paní učitelko Hano!*" K takovéto formě oslovení byly děti ve školce vedeny a chlapec takto tituloval učitelky, i když o nich hovořil doma („*paní učitelka Hana říkala..*"). Toto oslovování již bylo doprovázeno vykáním. Také mimo školku se chlapec rychle naučil rozlišovat dospělé osoby, kterým se tyká (příbuzní a přátelé rodiny, které dobře zná, má k nim důvěru a říká jim *teta, strejda*). Dospělými byl veden k tomu, aby rozlišoval osoby neznámé a méně blízké, kterým se vyká. Vyjádření důvěry tykáním a zdvořilé distance vykáním patří k základním prvkům společenské etikety v českém prostředí.

Ve školce se samozřejmě vzájemně oslovovaly i děti, a to výhradně křestním jménem v jeho deminutivní nebo jiné hypokoristické podobě.

Výraznou změnu v sociálním vývoji dítěte hraje vstup do školy. V české škole se až na experimentální výjimky učitelkám vyká a děti je neoslovují křestním jménem. Institucionálním oslovením je *paní učitelko* (*pane učiteli*). Také pokud se o učitelce hovořilo doma, vždy s tímto titulem.

Děti se mezi sebou oslovovaly podobně jako v předškolním zařízení. Převládaly formy deminutiv a hypokoristik (*Filípku, Terezko, Jani, Hani*). Chlapec však v průběhu 1. třídy začal rozlišovat podoby jmen podle momentálních sympatií a antipatií k jejich nositelům. Také pohlaví svých vrstevníků začal rozlišovat způsobem oslovení. Děvčatům zůstala vyhrazena deminutiva a i-ové formy hypokoristik *(Heli, Luci)*, chlapci se začali oslovovat drsněji *(Fildo)*. Mezi sebou se děti zásadně oslovovaly některou z podob křestního jména, mluvil-li však sledovaný chlapec o svých spolužácích, pojmenovával je také přezdívkou odvozenou z příjmení *(Sveřepa - Sveřepák)*. Také v komunikaci s jeho nejbližší kamarádkou, ke které má téměř sourozenecký vztah (o několik let starší holčička rodinných přátel), matka nezaznamenala jiný typ oslovení než hypokoristika a deminutiva, dokonce i v případě vzájemného hašteření: *„Heli, vypadni!"*, *„Péťo, už mě štveš!"*, *„Péťo, hned mi to vrať!"* Děti se takto titulovaly, i když na sebe žalovaly: *„Já už se s Helenkou nekamarádím!"*, *„Péťu už k nám nepustím, všechno mi zničí!"* Proměnlivost nálady v jejich vztahu byla vyjadřována variantami oslovení *Helenko - Heli - Helčo, Petříčku - Petříku - Péťo.* U sledovaného dítěte se ani jednou nevyskytlo oslovení nebo pojmenování vrstevníka základní podobou rodného jména nebo příjmením. Zkušenosti ze sledování jednoho dítěte nelze samozřejmě zobecňovat. Lze však doložit, že sociální vývoj dítěte se projevuje i v jeho komunikační praxi, a to i v malém řečovém segmentu - v oslovení.

Jitka Dršatová



„Jak se dělá věta?“

Několik pohledů na tvoření vět žáky 1. až 5. třídy

Zajímalo mě, jak ovládají tvoření vět žáci na prvním stupni základní školy. Sedmi žákům z 1. a 2. třídy jsem zadala 11 slov, aby na každé z nich utvořili větu. Stejný úkol dostalo i sedm žáků 3.- 5. třídy s tím rozdílem, že zadaných slov bylo 17. Získala jsem tak zajímavý materiál, který se pokusím z několika hledisek analyzovat. Zaměřím se především na obecnou charakteristiku vytvořených vět a na jejich syntaktický popis.

I. POVĚDOMÍ ŽÁKŮ O POJMU VĚTA

Žáci mohli vytvořit celkem 196 vět, ve 45 případech však k zadanému slovu nenapsali nic. (Z toho je 38 % žáků 1. a 2. třídy a 13 % žáků 3. - 5. třídy.) Stalo se tak především u obtížných slov, zvláště abstraktních (např. teorie, krása, svůj). Ač žáci těmto slovům většinou rozuměli, bylo pro ně ještě problémem užít je v nějaké smysluplné výpovědi.

Ve 151 případech žáci slovo sice použili, vytvořený celek však ve 22 pokusech není větou, neboť postrádá určité sloveso (verbum finitum). Žáci vytvořili pouze slovní spojení, a to nejčastěji spojení substantiva a shodného přívlastku (9 případů), např. *ČOKOLÁDOVÝ zajíc* (1. tř.), *maminčina VŮLE* (3. tř.). (Hůlkovým písmem jsou psána zadaná slova.) Ve třech případech jde o spojení substantiva a přívlastku neshodného, např. *krajina KOLEM nás* (2. tř.), *KOHOUTEK na vodovodu* (3. tř.).

Další, zvláštní skupinu „nevět“ představují tzv. výpovědní modifikace. U zadaného slova PROČ se třikrát objevuje slovní hříčka: *PROČ, pro slepičí kvoč.* V ostatních výpovědích tohoto druhu můžeme vidět eliptické vyjádření: *ALE ne* (4. tř.), *Prostě PROČ* (3. tř.).

Zajímavý je výsledek u zadaného infinitivního tvaru slovesa VYPLNIT. Bylo zadáno pouze žákům 3.- 5. třídy. Oba celky vytvořené žáky 3. tř. (jeden nenapsal nic) postrádají nutné verbum finitum, a tudíž nejsou větami: *VYPLNIT sen, VYPLNIT úkol.* Žák 4. tř. už vytvořil úplnou větu, ale tak, že zadané sloveso změnil na určitý tvar, což nebylo přípustné: *Maminka vyplňuje křížovky.* Až žáci 5. tříd splnili úkol na sto procent: *Musím VYPLNIT listinu.*

Rozložím-li podíly vět/"nevět" z celkového počtu možných vět mezi jednotlivé ročníky (podrobné údaje v tabulce č. 1), lze konstatovat následující fakta. U žáků 5. tř. nebyla zaznamenána žádná „nevěta". Pouze ve dvou případech nebylo k zadanému slovu napsáno nic. Ve všech ostatních ročnících se „nevěty" objevují. Nelze však říci, že směrem k vyšším ročníkům se jejich počet snižuje. Zdá se, že představa žáků o větě je v tomto věku značně rozkolísaná. I následující rozbor materiálu ukazuje, že velmi záleží na jazykové vyspělosti jedince.

II. DÉLKA VĚT, SOUVĚTÍ

Vytvořené věty se nejčastěji skládají ze 3 - 4 slov, např. *Tatínek má rád MAMINKU* (1. tř.), *PROČ musíme umírat?* (5. tř.), *VŮLE je pevná* (3. tř). Věty tvořené pouze dvěma slovy se objevují do 3. třídy, např. *Teče KOHOUTEK* (3. tř.), *POHYBUJE tělem* (3. tř.). V 5. třídě je patrný posun, nejvíce vět je čtyřslovných a pětislovných, např. *Můj strejda je někdy OPILÝ.* (Podrobné údaje tab. č. 2.)

S délkou vět bezprostředně souvisí spojování vět v souvětí. V získaném materiálu je celkem dvacetkrát na dané slovo vytvořeno souvětí. Počet je to vzhledem k větám jednoduchým velmi nízký. Podle očekávání nejvíce souvětí (6) sestavili žáci 5. tříd. Největším problémem, jak se zdá, je výběr spojky s odpovídajícím významem (hlavně u žáků 1. - 3. tř.): *Je LÍNÝ, že se mu nechce z postele* (1. tř.), *Že neumím psát, tak s tím mám PROBLÉMY* (1. tř.). Tento problém je nejvíce patrný u souvětí vytvořených na zadanou spojku ALE. Pro žáky bylo obtížné postavit proti sobě dvě odporující si tvrzení: *Šel jsem ven, ALE bylo hezky* (1. tř.), *Já jsem ve škole, ALE má špatnou známku* (1. tř.). Originální řešení vymyslela jedna žákyně 3. tř.: *Můj tatínek furt říká ALE, ale.* Stejná žákyně je autorkou jediných dvou souvětí složených ze tří vět, např. *Já jsem smutná, protože je můj brácha pryč a mně se po něm stýská.* Podstatné jméno *SMUTEK* však nahradila přídavným jménem *smutný.* Jako jediná užila tato žákyně i přímé řeči, ovšem s nedostatečně vyznačenou interpunkcí: *Král říká: „To je moje VŮLE."* Porovnání této žákyně se žákyní 4. tř., jejíž věty jsou nesrozumitelné a deformované (*SVŮJ kamarádka je, kamarádku mám ve škole)*, potvrzuje, že v jazykové vyspělosti se mohou žáci velmi lišit, že rozvoj schopnosti tvořit složitější celky nepostupuje u každého stejně rychle.

III. VĚTNÉ KONSTRUKCE

Vytvořené věty jsou nápadné svou stereotypností. Celé skupiny vět jsou sestaveny podle stejného větného schématu. Výjimkou je již zmiňovaná žákyně

3. tř., která používá různé větné konstrukce a různě rozvité. V zásadě však používali žáci dvě větná schémata:

a) (přívlastek)(At) -	podmět(S) -	přísudek(P) jmenný se sponou
Moje	*MAMINKA*	*je hodná.* (2., 5. tř.)
ČOKOLÁDOVÁ	*zmrzlina*	*je dobrá.* (1. tř.)
	Táta	*je OPILÝ.* (3. tř.)

V 5. třídě se toto schéma začíná obohacovat o další větné členy (hlavně o příslovečná určení), např. *Můj strejda je někdy OPILÝ.*

b) (At) -	S -	P -	(At) -	předmět(O)
	Já	*mám*		*PROBLÉM.* (2. tř.)
	MAMINKA	*má*	*ČOKOLÁDOVÝ*	*dort.* (2. tř.)
Každý	*člověk*	*má*		*SRDCE.* (5. tř.)

Věty rozvité dalším větným členem se objevují opět až v 5. třídě, např. *Někdy mám špatnou NÁLADU.*

Podle těchto dvou schémat bylo vytvořeno celkem 63 vět z celkového počtu 109 jednoduchých vět. Pro ostatní věty bylo užito jiných větných konstrukcí, též velmi jednoduchých a málo rozvitých. Dvanáctkrát byla věta tvořena pouze základní skladební dvojicí, rozvitou maximálně přívlastkem.

c)	S -	P
	KOHOUTEK	*kokrhá.* (2. tř.)
	Maminka	*se POHYBUJE.* (3. tř.)

Zvlášť jsem vyčlenila nápadnou větnou konstrukci typu: To je - podstatné jméno. Vyskytla se v sedmi případech.

d) To je -	(At) -	SUBST.
To je		*SMUTEK.* (3. tř.)
Je to		*SKUTEČNOST?* (3. tř.)
To je	*moje*	*MAMINKA.* (4. tř.)

Pozorujeme, že věty jsou velmi stručné, je v nich patrná absence časových a místních určení. Vět, které jsou rozvity příslovečnými určeními, např. místa nebo času, je dohromady 25. Některé jsem již zmínila u výše uvedených větných schémat. Ostatní věty s přísl. určeními (Ad) lze rozdělit do dvou skupin:

e) Ad -	P -	(At) -	S (8 případů)
KOLEM nás	*je*	*hezká*	*krajina.* (2. tř.)
Na umyvadlech	*je*		*KOHOUTEK.* (2. tř.)

f)	(At) -	S -	Ad -	P (9 případů)
		MAMINKA	*dobře*	*vaří.* (2. tř.)
	Moje	*MAMINKA*	*pracuje*	*v TesLiklu.* (5. tř.)

Tři věty jsou ojedinělými zástupci jiných větných konstrukcí, např. *KRUCINÁL, zase se mi to nepovedlo* (3. tř.). (Podrobné údaje tab. č. 3.) Připojím ještě několik poznámek. První se týká slovosledu, v němž jsou rovněž určité nedostatky. Očekávaný neutrální pořádek slov se v mnohých vytvořených větách nevyskytuje. Můžeme říci, že žáci (hlavně mladší) mají tendenci dávat východisko výpovědi na začátek věty. Východiskem se pro mnohé při zpracovávání úkolu stávalo zadané slovo, a proto stojí často v čele věty. Věta tak působí velmi strojeně, např. *VŮLI mám pevnou* (4. tř.), *OPILÝ je strejda* (3. tř.).

Vysoká frekvence slovesa „být" asi nikoho nepřekvapí. Vyskytlo se celkem šedesátkrát. Druhým nejčastějším slovesem je sloveso „mít" (31 výskytů). Co ale může překvapit, je nadbytečné užívání zájmen osobních v podmětu, např. *Já jsem krásná (KRÁSA)* (2. tř.), *Já mám SVŮJ penál* (5. tř.), *My jsme prošli KOLEM psa* (2. tř.).

Na závěr bych chtěla říci, že materiál, z kterého má analýza vychází, nebyl tak rozsáhlý a komplexní, aby se z něho mohly vyvozovat obecnější závěry. Přesto si myslím, že jeho rozbor podává určitý obraz o písemném projevu dětí a ukazuje, co lze od něj očekávat.

Tabulka č. 1
Základní údaje o vytvořených celcích

TŘÍDA	A	B	%	C	%	D	%	E	%
1.	33	20	61	13	39	3	9	10	30
2.	44	9	20	35	80	6	14	29	66
3.	51	6	12	45	88	9	18	36	71
4.	34	8	24	26	76	4	12	22	65
5.	34	2	6	32	94	0	0	32	94
1-5.	196	45	23	151	77	22	15	129	85

A - počet vět, které mohli žáci vytvořit
B - počet nevytvořených vět (k zadanému slovu nebylo napsáno nic)
C - počet vytvořených celků
D - počet celků, které neobsahují verbum finitum („nevěty")
E - počet vět (celky, které obsahují verbum finitum)
% - předcházející údaj v procentech vypočítaný vždy z celkového počtu možných vět (údaj v druhém sloupci)

Tabulka č. 2
Počet slov ve větě

Tř.	vět	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	víc	%
1.	10	1	10	4	40	2	20	0	0	1	10	2	20	0	0
2.	29	4	14	9	31	8	28	4	14	1	3	2	7	1	3
3.	36	2	6	15	42	11	31	1	3	5	14	0	0	2	6
4.	22	0	0	10	46	5	23	2	9	4	18	1	4	0	0
5.	32	0	0	3	9	17	53	5	16	2	6	5	16	0	0
1-5.	129	7	6	41	32	43	33	12	9	13	10	10	8	3	2

Čísla 2, 3, 4 atd. udávají počet slov ve větě.
% - předcházející údaj v procentech vypočítaný z celkového počtu vět (údaj v druhém sloupci)

Tabulka č. 3
Větné konstrukce

Tř.	vět	a)	%	b)	%	c)	%	d)	%	e)	%	f)	%		%
1.	7	2	29	1	13	2	29	0	0	2	29	0	0	0	0
2.	25	8	32	7	28	4	16	0	0	3	12	3	12	0	0
3.	33	11	33	8	24	4	13	6	18	0	0	2	6	2	6
4.	18	3	16	10	54	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6
5.	26	5	19	9	34	3	12	1	4	2	7	3	12	3	12
1-5.	109	29	27	35	31	14	13	8	7	8	7	9	8	6	5

vět - počet vět jednoduchých
a) - větná konstrukce typu: (At) - S - P
b) - (At) - S - P - (At) - O
c) - (At) - S - P
d) - To je - (At) - SUBST.
e) - Ad - P - (At) - S
f) - (At) - S - Ad - P
poslední sloupec - ostatní větné konstrukce
% - předcházející údaj v procentech vypočítaný z celkového počtu vět jednoduchých (údaj v druhém sloupci)

Marie Kaplanová

Řeč dětí v lékařské ordinaci

O komunikaci lékaře s (potenciálním) pacientem se, kromě samotné medicíny, zajímají další vědní disciplíny, např. psychologie, sociologie a také komunikačně zaměřená lingvistika. Rozhovor mezi lékařem a návštěvníkem jeho ordinace je důležitou součástí celého terapeutického procesu a každá z těchto disciplín má k tomu, co se mezi lékařem a pacientem odehrává, co říci. Lingvistu pochopitelně zajímají jazykové prostředky, ale zajímá ho i to, jak se lékař s pacientem domlouvají, jaké problémy se v jejich domlouvání vyskytují a jak se tyto problémy projevují ve verbálním i neverbálním chování obou partnerů. Příčiny problémů jsou různé, ale jednou z hlavních je omezený čas, ve kterém musí lékař zvládnout řadu věcí: musí zjistit pacientovy potíže, vyšetřit ho, stanovit diagnózu, doporučit způsob léčení, uklidnit ho, navázat s ním kontakt, který je předpokladem jejich dobré spolupráce. Dobrý lékař musí být zdatný nejenom profesionálně, ale i komunikačně. Musí při vedení rozhovoru s pacientem vzbudit nebo utvrdit jeho důvěru, brát ohled na jeho stáří, vzdělání, profesi, sociální postavení, na druh onemocnění, na jeho individuální vlastnosti atp.

Podívejme se na některé výrazné rysy komunikace lékaře se specifickou skupinou pacientů - s dětmi. S takovou komunikací máme všichni buď hodně dávné, nebo celkem nedávné zkušenosti, záleží na našem věku. V pozici dětského pacienta jsme byli všichni, i ti, kteří se v dospělém věku stali dětskými lékaři.

Pozice dětského pacienta není nijak příjemná; první nepříjemností je samo onemocnění, návštěva u lékaře pak znamená cizí prostředí, dotyky neznámých studených nástrojů, dotyky lékařových rukou, někdy injekci či píchnutí při odběru krve; někdy je návštěva u lékaře první ze série návštěv v ordinacích specializovaných lékařů, dokonce může následovat i pobyt v nemocnici.

Několik postřehů, které zde uvedu, má svůj původ ve zkoumání komunikace jednoho dětského lékaře v malé obci na jižní Moravě. Magnetofonové nahrávky šesti běžných dopoledních ordinačních hodin, které byly (se souhlasem lékaře) pořízeny v r. 1994, poskytují mnoho zajímavých poznatků o práci, postupech a strategiích lékaře a jeho sestry, o chování rodičů, kteří děti v ordinaci doprovázejí, a o verbálním a neverbálním chování dítěte, jehož zdravotní stav je centrem pozornosti této komunikace a kvůli němuž se setkání s lékařem a sestrou koná.

Asi nebudeme pochybovat o tom, že v dění ordinace je nejdůležitějším účastníkem dítě. Platí to jak pro několik týdnů staré kojence, s nimiž matky navštěvují dětskou poradnu, tak pro sedmnáctileté slečny a mladé muže, kteří se na prahu dospělosti svého dětského lékaře chystají opustit a přejít mezi dospělé. Byl by tedy oprávněný předpoklad, že dítě bude mít přednost v komunikaci, že bude mít hlavní slovo a že bude hodně mluvit. Ve skutečnosti ve dvaceti osmi rozhovorech, které se uskutečnily během devadesáti minut jedné z dopoledních ordinací, pronesly děti 83 replik z celkového počtu 1624 replik všech účastníků rozhovorů (třiaosmdesátkrát se dostaly v rozhovorech ke slovu). Je však třeba nejdříve říci, že v pěti rozhovorech dítě nebylo vůbec přítomno, mluvit tedy nemohlo; to jsou situace, kdy do ordinace přicházejí rodiče bez dítěte, aby se na něco zeptali, aby jim lékař napsal zpětně „paragraf" na ošetřování nemocného dítěte, aby mu podali zprávu, jak to s nemocným dítětem vypadá atp. Ale i tak je patrné, že toho děti v ordinaci mnoho nenamluví.

V pěti rozhovorech z kojenecké poradny a v dalších dvou rozhovorech v běžných ordinačních hodinách byly děti příliš malé, než aby se mohly stát alespoň trochu samostatnými partnery v nějakém rozhovoru. Je to stadium, kdy se matka s dítětem do značné míry ztotožňuje, mluví zároveň za ně a za sebe a tak to pociťuje i lékař *(L:[1] dobrý den / tak se zvažte / kolik vážíte?; L: dobrý den / a vy už ste velcí / dyť vy ho sotva unesete; M: my se dem ukázat... my sme dneska dlúho spali / tož sem letíme na poslední chvílu; L: copak vás trápí? - M my teho máme dost / byli sme píchat uši / ale to vám donesu až po zítřku / protože zítra jedem na kontrólu...).*

Zhruba tříleté děti už samy reagují, záleží však na tom, jak jsou kurážné a samostatné a jak je ke slovu pustí otec nebo matka, kteří je doprovázejí. Nejčastěji komunikace probíhá tak jako v tomto úryvku jednoho z rozhovorů:

(Ma = Martin)

L Martine / tak co tě bolí?

O nó / včera měl devětatřicet pět / dneska měl ráno skoro osmatřicet / nó tak sme sem mu dal půlku paralénu / dneska ráno sem mu dal taky půlku a nevím co

L pěkně ležíš? / opravdu?

O no leží

L tak poť / otevř na mě pusu / hodně / hódně otevři // tak dneska to kupodivu není angína

O a včera přišel za manželkou že ho bolí bříško

L tak eště na ten bříšek se podíváme // průjem nemá / zacpu nemá

O průjem neměl / nee
L nezvracel
O zvracet nezvracel
L a chuť k jídlu?
O no ráno snědl půlku rohlíka ...
L byl dobrý rohlík nebo nebyl? /// obleč se / to se může ukázat až za pár dní/ // no málo platný / pane Stružka / budete se muset tady ukázat tento týden ještě jednou // ať si lehne / teplotu měřte dál / do třiceti osmi ju srážet nemusíte / přes třicet osum máte paralen / že?
L v jídle omezit / nabízet čaj / tekutiny / ovocné šťávy / no ale rozhodně se tady ještě stavte
L a Martinku ty pěkně lež v posteli / ať si brzo zdravý / ano?
S Marti / chceš kočičku? / poď
L no pravda
S podívej / takovú jak papá mlíčko
O Martine / Marti jak se řekne?
Ma **děkuju**
S prosím

Vidíme, že v celém (trochu zkráceném) rozhovoru Martin promluvil jen jednou, a to ještě v případě, kdy vůbec nešlo o jeho onemocnění nebo o to, jak se cítí; promluvil, aby poslechl otce a poděkoval za obrázek. Jinak se k řeči nedostal, i když se na něho lékař přímo obrátil hned v první replice *(Martine / tak co tě bolí?)*. Místo něho odpovídá otec (to, že Martina *„bolí (nebo bolelo) bříško"*, sděluje až o několik replik dále). Na lékařovu úvodní otázku reaguje tedy otec za dítě tak, že podává zprávu o jeho potížích a o tom, jaké léčení už doma sami zahájili. Otec odpovídá za Martina i na lékařovu otázku, zda leží, a i na otázky další. O dítěti se mluví v jeho přítomnosti jako o pasivní třetí osobě. Lékař zřejmě ani neočekává, že by dítě na jeho otázky samo odpovídalo, dokonce ani na otázku, jestli mu chutnal rohlík, dítě neodpoví a ani se jeho odpověď neočekává.

Přestože je dítě centrem pozornosti, je jeho komunikační aktivita zcela minimální a zachází se s ním spíše jako s objektem. Rodič ho nemůže zastoupit jenom ve fázi vyšetření *(L: a toto bolí když mačkám / nebo nebolí? - Dě:* **no trochu***; L: studí to? - Dě:* **jo**); děti však v této fázi často verbálně reagovat ani nemohou *(L: otevři pusu // hodně / jak když mě chceš sněst / já su velký / na mě musíš hodně)*. Skutečným partnerem je dítě v kontaktových pasážích rozhovoru, kdy s ním lékař žertuje a navazuje a upevňuje s ním pozitivní kontakt *(L: Martine / nedál sis pivo nebo něco takovýho? - Ch:* **né***)* nebo když se mu dá

možnost samostatného rozhodnutí *(L: Peťo / tak co chceš rači? / tabletky nebo píchance? / vyber si - Ch:* **tabletky***)*.

Matky mluví za děti hlavně proto, že se s nimi pokud možno co nejdéle ztotožňují, a záleží také na míře jejich autoritativnosti. Otcové mluví za děti spíše proto, že chtějí být struční, věcní, časově úsporní. Lékař mluvení za dítě většinou akceptuje z důvodů společenských a je to pro něho také časově úspornější. Některé jeho otázky adresované přímo dítěti jsou vlastně také adresovány (spíše) rodičům. Bylo by zajímavé vědět, jak takovou situaci vnímá dítě (srov. k této problematice J. Hoffmannová: Mluvení za druhého. In: Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách, v tisku). Aktivnější děti jsou výjimkou; jsou to děti výjimečně hovorné nebo jsou k samostatné řeči přinuceny tím, že jejich doprovod (zejména babička) je spíše formální a o jejich zdravotním stavu a průběhu léčení toho ví méně než dítě samo. Lékař se okamžitě takové situaci přizpůsobí a dítě „povýší" na plnohodnotného komunikačního partnera:

(A = Aleš)

L tak jak to vypadá? / je to lepší nebo je to horší?
B a ten kašel má takový blbý / to já nevím co toto je za kašel
A furt kašlu
L poslyš / ty toho moc nenaležíš / že
A ale furt ležíme u babičky
S eště že mají babičku
L kolik máte ještě kapek?
B máš? / já nevím kolik je teho
A eště teho mám dost
L a jak často si to bereš?
A v osum ráno / dneska sem si to zapomněl / protože sme moc pospíchali / v osum ráno / v jedenást / ve dvuch a o pěti / a večer o osmi
B no vidíte / jak on to přesně ví
L no tak dobře / tak by sis to mohl brát eště třeba o hodinu dřív / kolik si jich bereš / těch kapek?
A pět / já ani nevim / to rychle kape
L Alešu / cos potřeboval eště?
A kdy máme dojít?
L no tak / když to bude dobré / tak už bys ani nemusel

Zvyk mluvit v rozhovoru s lékařem co nejméně přetrvává i u starších dětí, které chodí k lékaři už samy:

L no podívej se / budeš tento týden doma

Dě **hm**

L zůstaneš tento týden doma / budeš jest spíš takový ovoce / jak na to máš chuť / víš

Dě **ano**

L nějaký ten banán nebo takovýho něco // ale budeš se vyhýbat tukům

Dě **jo**

L máslo sádlo kakao čokoládu / tomu se budeš vyhýbat

Dě **hm**

L stav se tady ještě koncem týdne // ale kdyby to bylo samozřejmě nějaký horší / tak přiběhneš okamžitě hned

Dě **hm // a co to mám vůbec?**

L de na tebe chřipka / ale ty žluté oči / víš / to znamená že tam máš podrážděné játra

Dě **aha** ...

Jen otázka po charakteru onemocnění přerušuje sled jednoslovných dívčiných reakcí na lékařovy repliky; je dokladem její počínající samostatnosti. Kdyby s ní byla v ordinaci matka, zeptala by se jistě (a daleko dříve) ona. Na krátkých ukázkách jsme viděli, že děti v rozhovoru s lékařem mluví minimálně. Vše podstatné za ně vždy řekne někdo dospělý, samy dostávají prostor jen ve věcech nezávažných anebo dokonce jsou nuceny mluvit ne o svém zdravotním problému, ale pouze z důvodů společenských a výchovných. Ostatní účastníci rozhovoru (lékař, sestra, otec a/nebo matka) si této situace zřejmě nejsou vůbec vědomi a komunikaci pokládají za přiměřenou.

Olga Müllerová

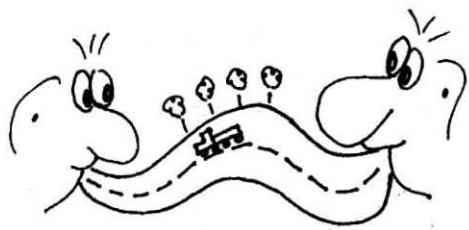
Poznámky: L = lékař, S = sestra, M = matka, O = otec, Ch = chlapec, Dě = děvče, B = babička

Výchova sluchově postižených dětí. Část II

(Pokračování z č. 1/1999)

HOST

Pošťák mi nese obálku.
Je jenom pro mě,
modrá a celkem prostá.
Komunikujem na dálku.
Už nejsem sama v domě,
mám hosta!



Magdaléna Rysová, 5.roč.

Komunikativnost

Komunikativnost prostředí je požadavek, který velmi úzce souvisí se strategiemi formování komunikativních dovedností dítěte. Jde o kvalitu prostředí, která umožňuje všem členům rodiny a zejména námi sledovanému dítěti pocítit a prožít to příjemné, co je dáno naplněním již dříve zmiňovaných základních potřeb: **potřeby být vyslyšen** a **umění naslouchat**. Při současném nadbytku těch zdrojů informací a zábavy, které jsou zpravidla orientovány na individuální použití (např. televize, počítač, Internet, osobní přehrávače MC a CD), jsou podmínky pro společnou činnost v rodině značně narušeny. I zde bude třeba v řadě rodin dětských klientů vyvinout ze strany pracovníků speciálně pedagogického centra velké úsilí a invenci, aby pomohli iniciovat komunikativnost jako jednu ze základních podmínek výchovy sluchově postižených dětí. Zkušenost nám ukázala jako možnou a efektivní formu spolupráce opět setkávání a společnou práci s rodiči.

Efektivní komunikace

Efektivnost komunikace lze charakterizovat jako účinnost sdělovacího procesu. Lze ji vyjádřit též jako poměr vynaloženého úsilí k využitelnému efektu činnosti. Tento elementární vztah je zjevně nutno stále opakovat a připomínat. Je-li efektivita komunikace podobná efektivitě spalovacího motoru,

jde o její velmi chudý výsledek. Efektivita komunikace je založena mimo jiné na motivaci, a to oboustranné. Je tedy zřejmé, že k naplnění tohoto požadavku by měly fungovat všechny pozitivní faktory zajišťující motivaci k dalším komunikačním projevům a následně ke společným činnostem na úrovni kooperace. Nelze opomenout funkci pochvaly a zejména pak uvědomění si efektivity komunikace, tedy pojetí tohoto procesu jako nástroje přinášejícího pocit jisté rovnoprávnosti při vyjadřování potřeb a přání. Je třeba neustále vyhledávat příležitost k tomu, aby se dítě samo přesvědčovalo o tom, že komunikace opravdu přináší naplnění jeho konkrétních potřeb či přání.

Setkávání

Výše uvedené zásady je třeba doplnit o další princip - o prvek organizační, procesotvorný. Je jím setkávání - jako proces, aktivita, příležitost. Zamyslíme-li se nad prvním atributem, tedy nad **procesuálností**, nutně si uvědomíme zřejmou závislost na čase. Fenomén času přináší začátek, konec a opakovatelnost jistého děje. To pomáhá dítěti v chápání času a výrazů, jako například *teď, potom, konec*. Dalším atributem, který při aktu setkávání předpokládá oboustranný přístup, je **aktivita** komunikace. Je-li setkávání a komunikace aktivní, pak je i motivující a zřejmě také efektivní. Je jisté, že nelze na poli aktivity počítat s rovnovážným rozvržením sil. Rodiče by měli být vedeni k poznání, že zpočátku budou komunikaci a setkávání vůbec iniciovat a řídit zejména oni. **Příležitost** je dalším požadavkem, který by měl být splněn. Jde vlastně o situaci, jež by umožnila komunikaci, která by byla uskutečněna se zájmem z obou stran, s radostí a měla by požadovaný výchovný efekt. Příležitosti je ovšem nutno vyhledávat a později i záměrně vytvářet. Práce rodičů je v této oblasti orientována zejména na co největší úspěšnost a kompetenci při komunikaci s těžce sluchově postiženým dítětem v rodině. Pořadí, ve kterém zde uvádíme principy považované z našeho hlediska za nejpodstatnější, není v žádném případě pořadím podle důležitosti. Právě toto konstatování nás vede k závěru, že žádný z uvedených principů, bude-li izolovaný, nepovede k požadovanému úspěchu. Jedině jejich vzájemné propojení a pozitivní ovlivňování by mělo být zárukou dosažení požadované úrovně komunikace a kooperace v rodině tak, aby se dítě stalo plně zapojeným členem rodiny.

Možnost volby

Pokud jsme se zmínili o motivaci, pozitivní zpětné vazbě a naplnění základních potřeb, pak je nutně musíme vztáhnout k právu na možnost volby. Ve středoevropských podmínkách nemá dítě zejména v raném věku pro volbu příliš mnoho prostoru, a to ani v rodině, ani ve škole. Volba jako výsledek

rozhodovacího procesu je produktem dlouhodobého cvičení, postupného získávání dovedností. Vždyť pro dobrou volbu je třeba se často a tolikrát ptát! Možnost volby, která je spojena s komunikací a navíc doplněna jistými nároky na intelekt, by měla být dána všem dětem, a to od raného věku. Vždyť například tak jednoduchá věc, jakou je výběr barvy hrnečku, vlastně nevyžaduje příliš dokonalé ovládnutí jazyka, ale vede dítě k aktivitě. Sama volba je nepochybně motivujícím faktorem. Časem půjde nejen o volbu předmětu, ale též např. oblečení, činnosti a podobně. Není naším cílem popisovat zde výchovné důsledky dobře zvládnutého rozhodovacího procesu zakončeného volbou. Zmiňme se pouze o uvědomění si pocitu odpovědnosti, což vede k vlastní identifikaci anebo k využití vzoru dospělého, je-li předložen. Nelze se ubránit již několikrát opakované poznámce o zvládnutí jazyka jako dorozumívacího prostředku, nikoliv cíle výchovy. Uvádíme-li možnost volby jako důležitou podmínku pro dobrý rozvoj komunikace, pro výstavbu základů společných činností a dále pro příští kooperaci, pak máme na mysli i výběr komunikačního partnera. Jde totiž o přiznání práva případně říci *ne, dost, promiň, nechci s tebou mluvit.* My dospělí máme tuto možnost téměř vždycky. Z hlediska metodického pak platí podobné poznámky jako u předešlých pasáží. Neexistuje jediný komplexní návod, platí pouze zásada individuálního přístupu k práci s rodiči a jejich velmi citlivé vedení.

Pocit kontroly nad situací

Pod pojmem „kontrola nad situací" máme na mysli skutečnost, že je dítě (a opět nevidíme rozdíl v jeho zdravotní kondici) obdařeno svým okolím právem nejen volit, jak bylo výše uvedeno, ale též rozhodovat, a to zejména o svých záležitostech. Uvedený pocit by měl být vyústěním předešlých požadavků. Možná se jen více týká prostředků užitých v komunikačním procesu. Z tohoto hlediska považujeme za důležité výrazy: *ano - ne - chci - nechci - ještě - dost - zastav - to se mi líbí - to se mi nelíbí.* Záměrně zde používáme pojem *výrazy*, protože v raném věku je třeba velmi pečlivě zvažovat všechny komunikační prostředky, které dítě užije. Proto považujeme pro příští dobrou komunikační schopnost dítěte za důležité i všechny složky neverbální komunikace. Je třeba jen podotknout, že akceptování těchto prostředků a jejich úspěšná interpretace jsou otázkou přípravy a výcviku. Zde se opět otevírá široké pole pro práci odborníků, kteří poté, co motivovali rodiče ke spolupráci, otevírají jim také tuto cestu vedoucí k lepšímu porozumění dítěti.

Miloň Potměšil

(Dokončení v příštím čísle)

Jako zkušený kantor vím...

„Nejdříve je třeba míti obrazu plné srdce, aby ho pak mohly být plné oči."
(*Josef Čapek*)
...a snad i slohová práce.
(*dodávám já*)

Je krásné zimní ráno, načechrané bílé stromy v parčíku kolem školy jsou při pohledu zdola retušovány černými větvemi. Nepochybuji ani na chvíli, že taková nádhera musí nadchnout každého. „Šestko, dejte si do šatny tašky a nezouvejte se," volám na přicházející děti.

První hodinu máme sloh. Půjdeme čerpat inspiraci. Jako zkušený kantor vím cosi o nutnosti vhodné motivace, a tak se chvíli rozplývám vzpomínkami na své dětství v podkrkonošské vesničce a nad krásou, kterou umí vykouzlit zima. Dnes mimořádně i zde, ve středních Čechách. Pro všechno, co uvidíme, budeme hledat to nejkrásnější pojmenování, přirovnání, snad se podaří i metafora. Aspoň doufám.

Než jsem se vypovídala, stačili projet popeláři. Jedna z popelnic se převrhla a vysypala svůj nevábný obsah na čerstvě napadlý sníh. Samozřejmě, že první pohled dětí se sveze zrovna tam. *„Bordel!"* ozve se hned z několika hrdel. No nazdar, to budou metafory! Honem pryč. Pod rozklenutými korunami starých lip přijdou děti jistě na jiná slova.
„Í!" piští děvčata. *„Mně padá sníh za krk!"*
„Sněží!" volá Honza, který přesně mířenou koulí odlehčil větvi od sněhu, a celá nadílka se sype na naše hlavy.
„Podívejte se nahoru," nabádám děti. „Už jste se někdy dívali do koruny téhle lípy?"
„Jó, zakopnu a upadnu," ozve se Honza, ale přece jen někteří už drápečkem uvízli: *„To je krásný!"*
„Pověz, co se ti líbí," chytám se rychle příležitosti. *„No to, jak jsou ty větve vobalený tim sněhem." „Jak se tam ten sníh, když se sype, začal třpytit, jak vylezlo to sluníčko."* Sice nic moc, ale nesmím si představovat, že jdou se

mnou samí Vrchličtí. Jen klid. *„Plot vypadá jako bílá pavučina."* *„Tady má každá tyčka bílou čepici."* *„Lavička má bílou peřinu. Teď by netlačila."* (Samozřejmě to Honza musí hned ověřit - a je po bílé neporušenosti.) „Podívejte se sem - víte, co to bylo?" snažím se odpoutat pozornost od zřetelného otisku Honzova pozadí na lavičce.

„Divizna, ale už je suchá." *„To jsou čertovy vidle! Jelení parohy! Pětiramenný svícen!"* trumfují se děti. *„Já myslím, že je to harfa,"* špitne nesměle Terezka. *„Jé, paní učitelko, podívejte se!"* dožaduje se mé pozornosti Honza. Otočím hlavu, čekám vtípek. Zas mi všechno pokazí! Ale chlapec ukazuje na schodiště opuštěného domu pokryté vrstvou ledu: *„Vidíte to? Zkamenělý vodopád!"* Vracíme se do třídy. Když se děti usadí, vybídnu je, aby zapsaly, co si pamatují. Ne slohovou práci, úvod - stať - závěr, jen takové fotografické snímky, jednotlivé věty, jak se jim při vzpomínce na naši vycházku vybaví. Kupodivu je ticho, ani se nikdo nezeptal, zda je to na známky. Děti píší a mně zvědavost nedá, abych jim opatrně nenahlížela přes rameno.

„Lavička má hepkou býlou peřinu." (Ach, ten nešťastný pravopis. Ale zakřiknu v sobě češtináře a po špičkách jdu dál.) *„Lampa u přechodu si nasadila bílou čepici a přes ramena přehodila šálu a chystá se přejít po zebře na druhou stranu."* (No prosím. A bez chyby.) *„Vávrů barák je perníková chaloupka posypaná krystalovým cukrem."* *„Větve lip se pot tou tíhou skláněly až gzemi, zato kaštani měli větve nahoru, jako bi je sních vůbec netížil."* (Co bys chtěla, je to přece dysgrafik. Ale všímat si umí.) *„Ubohé stromy jen těžce snášejí tíhu bílé nádhery. Když se nad tím zamyslíme, poznáme, že to, co my vidíme jako krásné, nemusí vždy prospívat přírodě."* To útlocitná Janička soucítí se vším živým.

A co Honza? Samozřejmě. Místo aby psal, zase si maluje. Ať. Aspoň neruší. Pomalu se z jeho kresby vyklubala socha Jana Nepomuckého, u které jsme před chvílí vedli řeči o kyselých deštích. Včera ještě sloužila za terč jeho sněhovým koulím. Konečně dokreslil a - světe div se - začíná psát: *„Déšť sundal jeho plášť a smyl i jeho tvář."*

Eva Beránková

Přínos školního časopisu pro výuku českého jazyka

Český jazyk? Diktáty, pravopisná cvičení, větné rozbory, slohové práce, množství životopisných dat a děl literárních autorů...

Taková plejáda slov by možná zazněla z úst nejednoho žáka základní i střední školy na otázku, co je to český jazyk. Domnívám se však, že čeština může představovat pro žáka i učitele také něco jiného, méně obvyklého, avšak docela příjemného. Co byste řekli například hodinám společně stráveným při přípravě olympiád, literárních soutěží a projektů či školního časopisu?

Ve svém příspěvku bych se chtěla zastavit právě u školního časopisu. O jeho vydávání byla napsána již celá řada prací. Jejich autoři došli na základě vlastních zkušeností zpravidla k závěru, že školní časopisy mají význam a měly by mít své místo ve školách, ale „práce s nimi je složitá a nikdy nekončí".

Domnívám se, že jejich počet - hlavně v 90. letech - značně stoupl. Důkazem je např. putovní výstavka školních časopisů, kterou zorganizovali redaktoři časopisu Mendelíček z Karviné-Hranic a která během školního roku 1996-97 za účasti téměř 100 časopisů „procestovala" celou naši republiku, či celostátní literární soutěž pro redaktory školních časopisů iniciovaná v letošním roce časopisem Felix z Chomutova.

Možnosti práce se školním časopisem využívám od roku 1986, nejprve na střední škole, později na základní škole. V roce 1993 jsem se svými žáky v malé venkovské škole v Sedlici začala vydávat časopis Poškoláček. Do časopisu přispívají žaci od 1. do 9. ročníku. Někteří přinášejí příspěvky sami, jiní (a těch je bohužel většina) potřebují impuls od učitele. Domnívám se, že lze občas při slohových či literárních hodinách „vyšetřit" několik minut, které je možno využít právě k vlastní tvorbě. Mnohdy stačí práci v hodině začít a žáci ji pak doma dokončí a do smluveného termínu přinesou k posouzení a případným úpravám. Žáci si na tuto formu práce zvyknou a nepřipadá jim divné, že mají napsat báseň, pohádku nebo povídku. Problém bývá se žáky, kteří (zřejmě vlivem nezájmu pedagoga) v nižších třídách do časopisu nepřispívali a kteří jsou najednou při vyučování osloveni, aby sami vytvořili např. krátkou báseň. Mnohé si nevěří, formu básně považují za něco zvláštního, co překračuje rámec jejich schopností. Ale při citlivém vedení pedagoga se dá počáteční nedůvěra žáků poměrně brzy překonat. Vždyť každý alespoň tajně touží po uznání a obdivu, a může-li přečíst své „dílo" doma rodičům nebo ve škole kamarádům či učitelům, určitě dosáhne uspokojení a pocitu, že i on něco dokázal.

Má tedy školní časopis vliv na rozvoj vyjadřovacích schopností jedince, může ovlivnit stylizační dovednosti žáků? To jsou otázky, které jsem si kladla od počátku své práce se školním časopisem. Za posledních šest let jsem získala v této problematice určité zkušenosti, jež by snad mohly být zajímavé i pro ostatní kolegy, kteří o smysluplnosti práce s časopisem přemýšlejí.

Od roku 1993 spolupracuji na vydávání školního časopisu se žáky, kteří v současné době navštěvují 8. ročník ZŠ. Tito žáci psali příspěvky do časopisu od 3. ročníku ZŠ. Od 5. ročníku jsem jejich učitelkou českého jazyka, a tak mám možnost porovnávat jejich výkony při vyučování i mimoškolních aktivitách. Zajímalo mě, zda se pravidelné přispívání do školního časopisu odrazí na kvalitě jejich prací jak při slohových hodinách, tak v mimoškolních textech.

Ve sledované skupině je celkem 11 žáků. Z hlediska stylizačních schopností se jedná o třídu průměrnou, pouze jedna dívka (dále označení X) svým nadáním a zájmem převyšuje průměr (netradiční zpracování témat při slohových pracích, samostatné literární pokusy mimo vyučování - sonet, drama, detektivní novela...).

V 5. ročníku měli téměř všichni žáci (kromě žákyně X) značné problémy s vyjadřováním ústním i písemným.

V ústních projevech (připravovaných i nepřipravovaných) se potýkali se sestavováním vět, často se opakovali, nedokončili větu a začali jinou, případně pospojovali všechny věty spojkou *a* nebo různými hrdelními zvuky. Zpravidla se příliš soustředili na obsah textu a na jeho zformování jim nezbývalo sil. Většinou úplně eliminovali prostředky paralingvální (pauzy, tempo, hlasitost) i extralingvální (gesta, mimiku, pohled k posluchačům).

V písemných projevech vypracovávaných ve škole (kontrolní slohové práce) se objevovaly obdobné chyby jako v projevu mluveném. Snad nejčastěji se žáci potýkali s nefunkčním opakováním slov *(Potom zazvonilo a šli jsme domů. Když jsem přišla domů, tak jsem mamce říkala... Tak jsem se naobědvala a šla jsem se učit.* - ve 30 ne příliš složitých souvětích se sloveso *jít* objevilo 14x), s užíváním spojovacích výrazů když - tak *(Když jsme přijeli k babičce, tak tam byli také čerti.)*, s eliptickými větami *(Rychle jsem se oblékla a nasnídala a šla jsem. ... Nejprve jsme šli do první třídy. V první třídě seděli a byli zaražení.)*, s neopodstatněným střídáním časů (jeden odstavec v minulém čase, druhý v přítomném) a s porušováním větné stavby *(Když jsem konečně dojeli na hrad. Zvenku byl velice krásný, u dveří bylo brnění.)*. Rovněž začátek a ukončení věty činily žákům problémy. Někteří psali všechny věty za sebou bez

jakýchkoliv interpunkčních znamének, jiní nelogicky rozčleňovali souvětí na dvě části oddělené tečkou *(Když jsme došli k medvídkovi. Dali mu dárky.)*.

Nejproblematičtější však byla stránka pravopisná. Žáci chybovali snad ve všech jevech, v nichž se chybovat dá (srov. *Ale to nebilo třeba. Mi protebe nic nemáme. Moh by dát kamarádům ňáký dárek. Spomenul si, že bude mikuláš...*). Práce, které žáci tvořili mimo rámec slohových hodin (částečně v hodinách literární výchovy, částečně doma), byly kratší, ale mnohdy po stránce obsahové i jazykové kvalitnější. Svou roli zde asi sehrálo nervové vypětí (při kontrolní slohové práci - i když je navozena atmosféra co nejpřátelštější - je žák svazován vidinou klasifikace), větší volnosti tématu i formy, rozsahu práce, možnosti nápodoby jiného díla.

V 5. ročníku se např. žáci seznámili s knihou V. Nezvala *Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti* a byli vyzváni, aby podobným způsobem zpracovali jakýkoliv pojem z okolního světa. Na úkolu začali pracovat již v hodině literární výchovy, ale měli i možnost odnést si práci domů a dokončit ji. Odměnou jim byla konfrontace s V. Nezvalem, pokud se (a to zcela náhodně) „trefili" do stejného pojmu. Opsání z knihy či vypracování úkolu jinou osobou téměř vylučuji (na základě své několikaleté učitelské praxe si troufám tvrdit, ža styl svých žáků poznám a působení dalšího autora odhalím). Ze zadaného úkolu vznikly docela hezké práce - srov. *Kohout* a *Tříhlavý drak* (autorkou práce *Tříhlavý drak* byla žákyně X):

KOHOUT

Kohout, to je pyšný pán, všechno by chtěl jenom sám. Po dvoře si vykračuje jako rytíř. Na nohou má ostruhy, na hlavě přilbu. Prochází se po dvoře mezi slepicemi.

TŘÍHLAVÝ DRAK

Tříhlavý drak, to jsou tři žirafy dohromady, kterým se zamotaly hlavy a sedly si na čerstvě natřenou lavičku. V pohádce se z nich stávají hrůzostrašné příšery, co poručí si k večeři tři královské dcery. Každá hlava spořádá jednu dceru. A když má král dcery jen dvě, hladově oči protočí a na večeři jde do početnější rodiny.

V průběhu 6. a 7. ročníku docházelo u sledované skupiny žáků jak v kontrolních slohových pracích, tak i v mluveném projevu ke zvyšování úrovně vyjadřovacích schopností. Stále sice přetrvávaly některé stylizační i pravopisné nedostatky a hodnocení části prací známkou nedostatečnou, ale ve srovnání s 5. ročníkem jich ubývalo.

V mimoškolních pracích (určených hlavně pro školní časopis a literární soutěže) se objevovalo stále více pokusů o veršované vyjadřování. Domnívám se, že formy básně využívají žáci hlavně proto, že je kratší, časově méně náročná, žák vidí výsledek dříve než např. při vymýšlení pohádky, povídky či fejetonu.

Bohužel ne vždy odpovídala zvolená forma verše kvalitě obsahu. Žáci mnohdy rýmovali slova bez ohledu na smysl básně či využívali známých veršových spojení, která pouze doplnili o další verš:

KOTĚ
Spalo kotě
porobotě.
Nejdřív se svalilo,
potom se spálilo.
Vymňouklo au
a potom čau!
(7. ročník)

ŠTĚNĚ
Malé štěně
spalo v botě.
Spalo v botě
na podlaze.
Pak se probralo
a uteklo.
Uteklo ven
a zakoplo tam.
(7. ročník)

Výjimku tvořily práce žákyně X, a to jak školní, tak i mimoškolní. Ve slohových pracích se tato žákyně vždy snažila o originální zpracování tématu, nikdy nechtěla podlehnout nabízeným schématům (např. charakteristiku literární postavy psala formou dopisu: *Milá Pipi punčochatá! Nedávno jsem se seznámila s Emilem. Jsem z něj nadšená, je to velice milý kluk. Potkali jsme se náhodou, když jsem se v knihovně místo do knížky Luisa a Lotka podívala k Emilovi a detektivům od Erika Kästnera...).* V mimoškolních pracích se pokusila o ztvárnění forem, které se vůbec na ZŠ neprobírají - napsala např. sonety, netradiční dopisy, povídky...

V 8. ročníku zaznamenaly práce školní i mimoškolní u většiny žáků další kvalitativní vzestup. Ubylo nedostatků stylizačních i pravopisných (výjimkou jsou práce žáků dyslektických), zvýšila se myšlenková úroveň, často i forma. Např. žákyně, která byla od 5. ročníku klasifikována z českého jazyka známkou dobře, jejíž písemné slohové práce byly hodnoceny zpravidla jako dostatečné nebo dobré a mimoškolní příspěvky byly spíše podprůměrné, překvapila na začátku 8. ročníku výrazným zkvalitněním svých textů - srov.:

Na Vánoce sníh už padá
a je tu ta doba zmrzlá.
Maminka už nakoupila,
dárky pod stromeček dala.
Tatínek nám koupil kapra,
snědli jsme ho a šli rozbalovat.
(7. ročník)

Když se z okna zahledím
na tu modrou oblohu,
v tu chvíli si na tebe,
lásko, vzpomenu.
(8. ročník)

Úroveň jejích schopností se zvýšila zajisté nejen vlivem slohového vyučování a psaním příspěvků do školního časopisu, ale také věkem, myšlenkovou vyspělostí. Přesto se domnívám, že právě školní časopis ji podnítil k napsání dvaceti několikaveršových básní, vypovídajích o jejích vnitřních prožitcích.

Nechci význam školního časopisu přeceňovat, ale myslím si, že u většiny žáků má kladný vliv na rozvoj vyjadřovacích schopností a podněcuje zájem o český jazyk.

A odměna za práci navíc? Na otázku, co je to český jazyk, odpověď: „Diktáty, pravopisná cvičení, větné rozbory, slohové práce, životopisná data, díla literárních autorů a školní časopis!"

Květa Rysová

Mluvená čeština ve veřejných projevech očima žáků a studentů

Od roku 1996 probíhal na Ostravsku grantový výzkum týkající se mluvené češtiny v oficiálních komunikátech a jejího hodnocení žáky a studenty. Některé výsledky lze chápat nejen jako odraz regionální situace, ale nepochybně svědčí o obecnějších trendech, které jsou pozorovatelné už v řeči žáků základních a středních škol.

Prvním cílem výzkumu bylo zjistit a popsat vzory, kterými je mládež ovlivňována při mluvené komunikaci vedené spisovnou češtinou.

Nejprve bylo zapotřebí stanovit, jaké situace řadí žáci a studenti k těm, v nichž je žádoucí hovořit spisovným jazykem, jaké rysy zde mluvená čeština vykazuje a jaké nedostatky z pohledu respondentů se v ní vyskytují. Sestavený dotazník byl zadán celkem 574 respondentům ve třech věkově odstupňovaných skupinách. V prvním roce výzkumu se jednalo o 386 žáků 4. - 9. ročníku základní školy (rozdělených na 1. a 2. stupeň) a 188 respondentů ze středních škol, zejména gymnázií. Práce s jednotným osmibodovým dotazníkem si vyžádala jednu vyučovací hodinu. První část měla motivační a informativní charakter, byly v ní osvětleny potřebné pojmy a termíny. Probíhala formou dialogu. Většinou si v ní žáci a studenti uvědomili, že o mluvené češtině ještě hlouběji nepřemýšleli. V navazující druhé části hodiny se respondenti věnovali vyplnění dotazníku.

První otázka zněla: *V jakém prostředí mluví lidé spisovně? Můžete vybrat více možností: v divadle; v rozhlase; v televizi; ve škole ve všech předmětech; ve škole ve většině předmětů; ve škole jen v hodinách češtiny; doma; v obchodech; jinde (doplňte).* Žáci základních škol často uváděli na prvním místě divadlo. Zřejmě zde hraje roli nejen nápadnost jevištní řeči, ale i výběr klasického repertoáru pro školní představení, možná má vliv celková výlučnost prostředí spojená se slavnostním oblečením a společenským chováním. Avšak také prostředí školy bylo velice často uváděno jako místo, kde je slyšet mluvenou spisovnou češtinu. Zejména děti na 1. stupni ZŠ označovaly často odpověď „ve všech předmětech". Vysvětlení je nasnadě: tyto žáky většinou učí ve všech předmětech tatáž učitelka. U žáků druhého stupně základní školy se na stejnou úroveň s divadlem dostávají učitelé českého jazyka, u učitelů ostatních předmětů procento výrazně klesá. Učitelé češtiny se tedy podle mínění žáků vyznačují mnohem kultivovanějším jazykovým projevem než jejich kolegové. Na základní škole se procento žáků, kteří uvádějí, že slyší spisovný jazyk doma, pohybuje mezi 10 a 22 % (procentuálně je zde i na dalších místech zachyceno pásmo vymezené nejnižším a nejvyšším údajem z jednotlivých tříd). Dotazník nezjišťoval zatím původ žáků ani vzdělání rodičů, ale vzhledem ke složení obyvatelstva na Ostravsku by údaj mohl odpovídat skutečnosti. Vysoké je i procento žáků uvádějících výskyt spisovného jazyka v médiích.

Na středních školách uvedli studenti na prvním místě odpověď „škola ve většině předmětů" (od 68 do 80 %) a potvrdili tím význam mluvené školské komunikace pro další formování jejich vyjadřovací úrovně. Pouze maturanti ve 4. ročníku upřednostnili média. Zřejmě měli na mysli především profesionální zpravodajské pořady, které jsou - na rozdíl od spontánní řeči učitele - pronášeny

plynně, bez přeřeknutí, na vysoké odborné i jazykové úrovni. Naopak studenti nižších ročníků uváděli řeč používanou v médiích méně často a připojovali poznámky typu „ne vždy", „jen ve zprávách". Rozhlas je hodnocen výše než televize, školení hlasatelé zde skutečně dodržují normu více než například moderátoři populárních televizních pořadů pro mládež. Velmi nízké procento (někde až nulové) bylo u studentů středních škol přisouzeno bodu „v obchodech". Lze to přičítat jak tomu, že v obchodech podle mínění respondentů nenastává komunikační situace vedoucí nutně k použití spisovného jazyka, tak také tomu, že v samoobslužných obchodech, kde zřejmě studenti převážně nakupují, není vlastně ani třeba verbálně komunikovat. Pokud jde o bod „doma", koresponduje výsledek za středních škol (8 - 21 %) s údajem získaným na základních školách. Odpověď „jinde" zvolilo jen málo studentů, objevovaly se tyto upřesňující odpovědi: u lékaře, na úřadech, lidé s vyšším vzděláním.

Podrobněji se této problematiky týkala navazující druhá otázka, která zněla: *Kdo (kteří lidé) mluví spisovně? Můžete někoho jmenovat, např. známé osobnosti.* Žáci základní školy uváděli dva až tři příklady. Vytvoříme-li z jejich odpovědí skupiny, pak na prvních dvou místech jsou jednak učitelé, jednak známé osobnosti, konkrétně představitelé politického života, moderátoři a hlasatelé, herci, zpěváci (od 16 do 77 %), na třetím místě se zmíněným odstupem následují členové rodiny (od 2 do 22 %).

Také studenti středních škol uvedli nejčastěji dvě až tři odpovědi. Podle pořadí jsou u nich na prvním místě politici (od 28 do 51 %), ať už uvádění obecně, anebo jmenovitě. Jména politiků odrážejí českou politickou scénu a její čelné reprezentanty. Množství jmenovitých příkladů svědčí o tom, že studenti sledují veřejný život a jsou ovlivňováni vystupováním politiků v médiích. Na druhé místo za politiky se řadí hlasatelé a moderátoři (od 21 do 36 %), a to mnohdy opět jmenovitě. Třetí místo podle názoru studentů zaujali herci (od 7 do 13 %). Zdá se, že tato volba je spíše ovlivněna popularitou, neboť podle našich pozorování většina herců, a to i moravského původu, se velmi často vyjadřuje v médiích obecnou češtinou. Až na čtvrté místo v pořadí sestoupili v žebříčku studentů učitelé, což neodpovídá mínění všech respondentů. Domníváme se, že někteří studenti v odpovědi na tuto otázku neuvedli učitele jen proto, že spisovná řeč je u nich ve zkoumaném regionu předpokládána automaticky, není chápána jako něco pozoruhodného. Je však také možné, že studenti nechtěli své učitele zařadit jako „osobnosti" po bok známých představitelů politiky, kultury a podobně. U některých odpovědí maturantů, kteří častěji zevšeobecňovali, než aby uváděli konkrétní jména, se u učitelů objevovaly

poznámky typu „někteří, ne všichni". Gymnazisté uváděli i jiné skupiny: lékaři, obchodníci, spisovatelé a básníci, vědci, vysokoškolsky vzdělaní lidé, starší a dospělí. Je zajímavé, že příslušníky rodiny zde neuvedl téměř nikdo.

Pozoruhodné bylo i to, jak se žáci a studenti stavěli k uvádění vyjadřovacích vzorů. Třebaže na vzory nebyli přímo dotazováni (ptali jsme se pouze na to, zda by se chtěli ve vyjadřování někomu podobat), většina jich takovou možnost odmítla, někdy i velmi razantně. Snad jen v nižších třídách ZŠ některé děti ještě vyjadřovací vzory uváděly, zejména své učitelky (až 33 % žáků), herce (až 10 % žáků), rodinné příslušníky (až 10 % žáků). Ve vyšších třídách vzorů rapidně ubývalo.

Z dalších odpovědí na zadané otázky i z pokračování výzkumu (v druhém roce hodnotilo 458 respondentů ve věku od 12 do 18 let zvukové nahrávky oficiálních mluvených komunikátů) však zřetelně vyplynulo, že respondenti význam spisovné češtiny v oficiálních mluvených komunikátech uznávají, všímají si jí, kriticky (někdy skutečně velmi přísně) hodnotí nedostatky u konkrétních mluvčích. Zatím ovšem nejsou k takovému pohledu na jazyk a jeho fungování v komunikaci školou vedeni. Proto také často směšovali hlediska jazyková a nejazyková, někdy místo jazykového vyjadřování hodnotili osobnost samu a sympatie či nesympatie k ní chované. Cenným zjištěním bylo, že projevy jednoznačné, pronesené zřetelně a nekomplikované jazykovými zvláštnostmi jsou žáky a studenty hodnoceny výrazně lépe než projevy atypické, netradiční a jazykově ozvláštněné, byť neobsahovaly prohřešky proti spisovnosti. Některé nespisovné rysy mladí lidé cítí jako výrazně nepříjemné, i když připouštějí, že je slyší poměrně často. Takové odchylky a chyby v mluvené řeči však respondenti stále hodnotí jako méně závažné ve srovnání s chybami pravopisnými. U veřejně činných vzdělaných občanů spisovnou řeč požadují a oceňují ji kladně. Zejména studenti vyšších ročníků gymnázia cítí, že náležité vyjadřování je součástí osobnosti vzdělaného člověka. Ze všech dospělých na ně působí a komunikačními vzory (i když bezděkými) pro ně bývají nejvíce učitelé, dále moderátoři, hlasatelé a redaktoři těch médií, která komunikují s posluchači ústně, a velmi často i známí politici. Škola by měla těchto komunikačních vzorů mládeže více využívat při výuce mateřštiny.

Milena Frydrychová, Eva Höflerová, Jana Svobodová

Přezdívání mezi mládeží

Jako dlouholetá členka turistických a vodáckých skupin jsem se setkávala s mnoha různými lidmi a ovšem také s mnoha jejich jmény a přiléhavými přízvisky. Děti, i ty starší, si pojmenováním mapují svou část světa, svůj vztah k pojmenované skutečnosti. Místo neutrálních rodných jmen nebo jejich domáckých obměn nastupuje v určitém společenství řada přezdívek, které mají nepopiratelnou výpovědní hodnotu.

Pro jejich vznik jsou příznivé zvláště věkově jednolité skupiny. Prošla jsem tedy několik z nich a užívané přezdívky jsem zaznamenala. Celý seznam zahrnuje zhruba 200 výrazů.

Podněty pro vznik přezdívek

Do mládežnického společenství (ať jím rozumíme třídu, oddíl nebo skupinu přátel) vstupuje jedinec sám za sebe, nikoli za rodinu, která mu vybrala jméno dříve, než se projevily jeho vlastnosti. Pro mladého člověka se tak vytváří nový, specifický svět, který je třeba objevit a objevené skutečnosti znovu pojmenovat. V první řadě se to týká jedinců, kteří se z daného společenství a jeho řádu nějakým způsobem vymykají. Společnost reaguje obdivně, nebo odmítavě. (Sem náleží například častá „krycí" označení pro vedoucí, učitele nebo neoblíbené spolužáky.) *Mudrc* se např. říká chlapci o deset let staršímu, a tedy i vyspělejšímu, než jsou jeho kolegové, *Karel* dívce - mužatce.

Jako motivující při volbě přezdívky přicházejí v úvahu především výrazné charakterové nebo povahové vlastnosti, neobvyklé aktivity, nezapomenutelné příhody a v neposlední řadě i excentrický vzhled. Přezdívka totiž zaujímá v jazyce stejné místo jako ve výtvarném umění karikatura: má jemnou ironií zachytit a zveličit nejvýraznější rys pojmenovaného.

Kromě odsudku nebo vyjádření sympatie může přezdívka plnit také funkci čistě praktickou: v případě, že se ve skupině vyskytnou dva nositelé téhož jména, může je od sebe odlišit. Tak se o menším ze dvou Petrů mluví jako o *Šutrovi*, zatímco druhý je *Balvan*. Kristýna s nápadnějším příjmením je jeho zkomolením překřtěna na *Rózu*.

Zvláštností organizovaných skupin (skauti, vodáci, ale i trampové) je povýšení přezdívky z označujícího na symbolické pojmenování. Ideologie těchto skupin se odvozuje od myšlení a obřadnosti primitivních etnik, některé obyčeje bývají přímo převzaty (a samozřejmě upraveny). V našem případě

se to týká obřadů při dosažení dospělosti a přijímání do rodu. Jedinec jimi vstupuje do nového života, přijímá tedy také nové jméno. Proto mít přezdívku je v určitých společenstvích přímo stavovskou povinností.

Motivace přezdívek a jejich tvoření

Nejčastějším podnětem k pojmenování přezdívkou je určitý výrazný detail vzhledu dotyčné osoby. Motivace je snadno vysledovatelná v případech, kdy je takto zhodnocen nějaký trvalý znak. Označení *Ušoun* mluví o podobě svého nositele s explicitností až nevhodnou, *Špagi* nebo *Párátko* vypovídají hodně o typu postavy - podobně jako *Žirafa* nebo *Bivoj*. Pokud však jde o vyjádření týkající se oblečení nebo vlasů, bývá pátrání zvláště u dívek značně složité, neboť *Póža* už možná dávno odložila klobouk připomínající požárnickou helmu, *Křemenáčovi* se smyla z vlasů červeň a *Sluníčko* tak dlouho zkracoval svou kučeravou hřívu, až už nebyl ani *Ovcí*, ale rovnou *Mnichem*.

Přezdívky vzniklé od rodného jména nebo od příjmení nebývají náročné na fantazii, a snad proto jsou poměrně časté. Připomínám, že je nutné důsledně oddělovat přezdívky („náhražky" oficiálních jmen) od hypokoristik (slovotvorných variant rodného jména). Jmenujeme-li Alenu Ája, jde o hypokoristikon, použijeme-li stejné jméno pro chlapce připomínajícího postavu z pohádky, jedná se o přezdívku.

Pro přezdívky je typické zkracování a derivace (např. Sirotiuková - *Síra*, Hučínová - *Hučka*, Jančařík - *Jančí)*, ale vznikají i kompozicí, např. z jména křestního a příjmení (Vojtěška Hervertová - *Hertěška*); obměnou motivovanou ironií vznikly přezdívky *Desetník* (z Pětník), *Varel* (Karel - vokativ: *Varle!*), *Řepa* (Řepík). Někdy přezdívka vznikne prostým překladem do cizího jazyka: Markéta - *Peggy*, Josef - *José*, Karel - *Carlos*. Tento způsob výjimečně funguje i obráceně: Sandholz je přejmenován na *Křováka*.

Zejména záporné povahové nebo jiné vlastnosti bývají pronásledovány posměchem a otevřenou kritikou. Přezdívky, které je reflektují, mohou po čase působit i poeticky, ale jejich příznakovost pro nositele mizí jen pomalu. *Zilvar* si jistě zapamatoval, že nemá loudit a žebrat, *Sigma* se postará, aby její smích nepřipomínal pumpu jmenované značky, *Bachařka* změní svůj přístup ke svěřeným dětem. Sporadicky se vyskytují také označení kladná (*Svižník* pro mrštného a rychlého chlapce) nebo neutrální (*Hokejista* pro hráče hokeje), *Famák* pro absolventa FAMU.

Přezdívky získané za neobvyklých okolností patří k nejstálejším, se svým nositelem doslova srůstají. S přibývajícím časem se vytrácí původní motivace a nakonec je nám sděleno, že *Woo-doo* je prostě *Woo-doo* nebo *Joe Porridge* zkrátka *Joe Porridge*.

Někdy nestojí za vznikem přezdívky nositel sám, ale nejrůznější společenské poměry a okolnosti: chlapec bulharské národnosti je nazýván *Bulhar*, železničář *Mašinka*, sestřenice vedoucího *Příbuzná*. Matka hocha s předkusem je *paní Králíková*, matka chlapce označovaného jako *Plyšák* - *stará Plyšanda*. A přítelkyně skauta *Rumcajse* je *Manka*.

Mládež projevuje při pojmenování přezdívkou překvapivou vynalézavost. Podle zkoumaného vzorku se většina přezdívek řadí mezi slušná slova, dokonce mnohem častěji mezi deminutiva než mezi výrazy augmentativní. Vzdělání, obecné vědomosti vůbec se při tvorbě přezdívek uplatňují také velmi výrazně: z Cyrila se stane *Kosťa* (tedy slovanský věrozvěst), z Egonova bratra Jakuba *Ervín* (na památku E. E. Kische), Tomáš, který si chtěl říkat *Timmy*, se musí smířit s *Timurem* a s hloupými dotazy, kde že nechal partu.

Na dlouhovlasou blondýnku zavolají *Zlatovlásko*, zatímco na její starší kamarádku *Sharon* (podle herečky S. Stoneové). Obdivovatel fotbalu je *Maradona*. *Jimi* připomínal Hendrixe, *Batman* nosila (skutečně jde o dívku) černou pelerínu, *Ribana* zase měla černé copy.

Přezdívky celkem vykazují sklon co nejvíce se přizpůsobit češtině. Ustalují se na dvouslabičné podobě a vzorci C-á-C-a (podobně jako *máma, táta, brácha, Bára* atd.), přecházejí od nesklonných jmen ke sklonným. *Ježiška* se přes *Žižku* stala *Žížou*, podobná je trojice *Sinéad* - *Šinetka* - *Šíňa*. Velmi frekventované jsou podoby se souhláskami *ď, ť, ň* (*Žluťa, Brunďa, Šťopka, Cíďák*). K nejčastějším příponám lze zařadit *-ák, -áček, -ajda, -anda, -ša, - a, -ář, -ářka, -ek, -ík*.

Z krátké exkurze do světa přezdívání můžeme vyvodit následující dílčí poznatky o přezdívce:

- vzniká v určitém prostředí jako rovnocenný nebo důležitější ekvivalent rodného jména,
- vtipně a stručně vystihuje nejvýraznější nositelův rys,
- při zachování výstižnosti je maximálně jednoduchá,
- přizpůsobuje se jazykovému prostředí, její podoba se vyrovnává v ideálních případech až na obvyklý deminutivní vzorec C-á-C-a.

Alena Scheinostová

Dostal jsem sadu od jednoho saláta - to není medík

Autoři Češtiny doma a ve světě jsou pravidelně nabádáni k tomu, aby předkládali příspěvky krátké, stručné, telegrafické. Pokusím se proto tomuto textu dát formu dotazníku, vyplněného formuláře.

Kdo: skupina kluků a mladých mužů - členů šachového oddílu Sokola Kobylisy
Co: psané texty (zprávy, referáty, komentáře aj.)
Kdy: od roku 1995 dosud
Kde: ve „věstníku kobyliských šachistů" s názvem MOZEK
Proč: příspěvky do věstníku píší, aby se vzájemně informovali (o šachových turnajích a jiných akcích, kterých se zúčastnili), ale také proto, aby se vzájemně pobavili

Hlavní rysy, charakteristiky textů (doložte příklady):

1. Hravost, humor

1.1 Hříčky všeho druhu: *šlachisté* (= šachisté); *vlakodlak* (= vlak); *po(s)tupný rozklad našeho týmu; turnaj ke stému výročí založení (vytažení) žu(m)py Barákovy; tajuplný archetyp* (o neznámém soupeři); *tento netolerantní asociální hnusný deprimovaný zjev* (o překvapivém vítězi turnaje)

1.2 Paradoxy: *podle mých důvěrných veřejně známých informací*

1.3 Aluze, tj. odkazy k jiným textům (většinou obecně známým) či žánrům: *družstvo bláznivé Viktorky* (= Viktorie Žižkov); *někteří, pokud nezemřeli, tam hrají holanďany dodnes*

1.4 Ironie, sebeironie: *přístup byl zakázán i mně, zástupci médií* (= šestnáctiletý šéfredaktor Mozku) - *Jako vždy se mohutným finišem sprostě procpal dopředu, a ještě navíc obdržel cenu, na kterou neměl nárok, a nezřekl se jí. - Musím ho pochválit, naprosto vzorně se mnou v posledním kole prohrál, aniž ho někdo o to prosil, nebo mu dělal monokly.*

2. Parodie stylu

2.1 administrativního: *po nabídnutí a soupeřem nepřijmutí remízy - Jeho žádost* (= o dvojnásobnou porci knedlíků) *byla přes můj údiv kladně vyřízena, což svědčí o vysoké kvalitě tamního personálu.*

2.2 odborného: *Co do simplicity a přehlednosti, ale i strategické pozice ve městě, Zimní stadion jasně vede. - „Tak kolik vás ještě nevečeřelo?" byli jsme vystaveni záludné otázce stimulující naše zažívací trakty.*

2.3 politicko-ekonomického: *v bufetu vytvářel své zisky mladý kapitalista; Filous zprivatizoval cenu za vítězství*

2.4 reklamního: *vždy čerstvý, báječnědlouhochutnající Jiří Fri(sch)š* (o soupeři Jiřím Frišovi)

3. Archaizace stylu (prostředky lexikálními, morfologickými i syntaktickými): *líté klání; jal jsem se na tuto akci hlásit; na chvostu turnaje se ocitnuvší Honza - Zúčastnilo se 12 družstev, přičemž náš oddíl sestavil 4 družstva se soupiskami oplývajícími náhradníky, pročež jsme byli favoritem soutěže. - Počal jsem přesvědčovati oddílových hráčův, by do turnaje vstoupili. Pro zájem veliký nakonec mi nezbylo než též hráti.*

4. Frazeologie (velmi oblíbená) a její svérázné modifikace: *nasadil svým ambicím vysokou laťku; každý byl na konci na konci svých sil* (= na konci turnaje)

5. Metafory (někdy lexikalizované, „otřepané") a podobné tropy a figury: *vlajková loď Kobylis; kobyliský (byť pomyslný) prapor pozdvihl...; začíná nebezpečně zdomácňovat v sestupových vodách; po tomto zápase se na nás zašklebilo sestupové propadliště; rozmetání útulku krále; černá věž se zakusuje do bílých pěšců; věren svým dřívějším bezedným zkušenostem*

6. Slang: *blicky, blicák, blicat (odblicat), blickař, blicařský* (vztahuje se k „bleskovému šachu"); *deska* (= šachovnice); *fičura* (= figura); *kisna* (psáno též *kysna* = časová tíseň; *lopotit se v kisně, zvorat kisnu*); *remis, remiska (dát za remis); sada* (= porážka; *dostat sadu*); *zařezat dvoulitra* (= porazit soupeře s ELO hodnocením vyšším než 2000); *salát* (= slabý soupeř; *povinné drcení salátů*); *fásnout černé, vycukat se ze špatné pozice, šudlat/ušudlat (seniorku turnaje =* trpělivě, postupně uplatňovat nevelkou výhodu až do vítězství); *stál hůř, spadl s dámou víc, má fičuru míň, koncovka s věží víc, hrál s čistou kvalitou víc*

7. Lexikální prostředky s hodnotícím významem: *gigantický, geniální, famózní, monstrózní, fatální, brutální* aj. (*fatální chyba; famosně jsem remizoval; tato interkontinentální monstrózní akce; Sokol Kobylisy, gigantická to líheň šachových talentů*). Dále např. hanlivé, ale zároveň shovívavě přátelské *mentál (mentos)*; pohrdavě něžné *bublík* (o nejmladších členech oddílu; *no je to prostě ještě bublík*); pochvalné *medík* (*medíkové družstvo, první kolo bylo medíkové, to není žádný medík*).

8. „Intelektuálština": výrazy jako *asertivní, iritující...*

9. Tvoření slov

9.1 Skládání (velmi oblíbené): *každopůlročně, skoroholostěna* (= ubytovna),

bleskovéhošachumilovní, extradorosteneckoligový, šimluodrostlý (= dětskému turnaji Kobyliský šiml). *Hápěšák, efpěšák...*

9.2 Odvozování, resp. mezi odvozováním a skládáním (s prefixy hyper-, super-, extra-, mega-): *megapokoj, supermladší žáci, extradružstvo*

9.3 Zkracování: *UHO* (= univerzální hnědá omáčka, tj. častý produkt hromadného stravování). Jméno šachisty „Matěj Görner" se vyskytuje v podobách *MaGör, Magör, Ma-gor, Magor, Magor.ner.*

9.4 Adaptace anglických výrazů: *player, finishovat, bestdívka* (= nejlépe umístěná v turnaji), *vklad-free turnaj* (= neplatí se startovné)

10. Syntax

10.1 Předložkové shluky: *v pro nás nešťastném 7. kole; nenavázal na do té doby dobré výsledky; omezili se jen na pro danou techniku vhodné programy; pocházejí z asi před dvěma roky započatého náboru dětí do oddílu; narazil na přede dveřmi pokuřující elementy*

10.2 Speciální tázací konstrukce: *Jak, prohrát s Kolowratem? Jak, mít fičuru míň a pouze splichtit?* (zpochybňující a dehonestující význam; důležitá je intonace); *Co my na to říct, co?*

10.3 Podivuhodné syntaktické úkazy (které zřejmě lze vysvětlit vlivem mluvené syntaxe): *Honza ač vlastní chatu blízko Rychnova a měl tak znát cestu jako své boty, tak jsme několikrát zabloudili.*

11. Morfologie: časté (asi též jako součást archaizujícího koloritu), ale zřejmě nesklonné *jenž: my, jenž jsme ověnčeni zkušenostmi; o programu, jenž zorganizovali na večer*

12. Mezi morfologií a pravopisem (sem řadím oblast kongruence, kde dochází napořád k prohřeškům proti současné kodifikaci; ty jsou jistě způsobeny především nedostatečnými znalostmi mladých pisatelů, ale možná se tu projevují i jisté progresivní tendence v pojetí kongruence): 12.1 Shoda s plurálem neutra: *umístění v turnaji byly poměrně jasné; malá bezmocná očka Balínova se jen bezmocně koukaly na šachovnici; to byly první slova, které jsem od hotelového personálu uslyšel* 12.2 Shoda podle smyslu: *Kobylisy vyhráli turnaj; ani Smíchov a Pardubice nezaostali; Teplice byli celé žhavé*(!); *jejich opory odjeli domů; tyto bytosti obdrželi hodnotné odměny* 12.3 Zřejmá nejistota ve shodě s abstrakty: *první dvě družstva získali ceny; naše souboje skončili remízou; rozhořeli se líté boje; klid vyrušili dvě události; poslední tři kola byli nejdůležitější; jejich výkony ovlivnili pořadí*

13. Pravopis

13.1 Psaní velkých písmen (radši víc, s hodnotící motivací): *naše družstvo je Osmé v České Republice; z České výpravy na Mistrovství světa ve Španělsku nejlépe dopadl...; šéf Mosteckého šachového oddílu*

13.2 ě/je: *na obědě v restauraci si vždy obědnal dvojitou porci knedlíků*

13.3 Problém se zapisováním číslovkových výrazů: *12tý, s 12-ti body, 7mičlenný, 17-tka, 286ky*

Vybrané textové ukázky:

Ve stodesetičlenném startovním poli jsem se zmítal s nepředstavitelnou divokostí a mohutnými vlnami hráčů jsem byl strháván nahoru a dolů. Po každé povinné porážce nějakého saláta jsem opět dostal sadu od někoho vpředu. V autobuse jedoucím do Chudenic jsme narazili na zvýšenou hladinu šachových mutací a mutantů, neboť snad jen jedna nebohá stařenka, která se celou cestu křižovala a něco si mrmlala pod vousy, neměla alespoň II. VT (= druhou výkonnostní třídu). *Zpestřením tábora byl šestiletý kamikadze Marek Stoklasa, jenž plavat neuměje, z třímetrové věže bez bázně a hany do bazénu skákal a po střeše ubytovny se promenádoval. Skončil jsem na pátém místě (ještě že za mnou skončil Koubek (alespoň doufám))... (Já jsem sehnal také jednoho hosta (David Brychta (KM,),),, ale jelikož bydlí v Telči (nebo tam někde), asi z toho nic nebude...* (Obliba vsuvek, vsouvání do vsuvek...)

Závěrečné hodnocení (* nehodící se škrtněte):

* A. Jde především o výrazové schválnosti, o snahu mladých autorů o jazykovou exkluzivitu, originalitu, vtipnost. * B. Jde i o projevy jejich nedostatečného zvládnutí češtiny, zvláště její psané podoby. * C. Jde o výlučný sociolekt vyhraněné zájmové skupiny. * D. Některé uvedené charakteristiky a jevy mají obecnější platnost, vztahují se k vyjadřování značné části naší současné mládeže (ev. ne pouze mládeže).

Dotazník vyplněn dne: 12. 2. 1999

Vyplnila: (za mladé členy šachového oddílu Sokola Kobylisy)

Jana Hoffmannová

Naprosto totálně super

Shodou okolností - v mém přece jen pokročilejším věku (34) možná ne zcela jasnou - se mi v poslední době dostalo do rukou několik časopisů určených teenagerům. Výraz teenager označuje mladého člověka ve věku 13 - 19 let. Této věkové skupině je u nás určeno několik časopisů, z nichž nejčtenější jsou Popcorn a Bravo (časopisy primárně s tematikou hudební), Bravo Girl!, Super dívka!, Dívka (časopisy věnované dívčím čtenářkám) a Čágo belo šílenci! (tematicky značně široký časopis určený oběma pohlavím).

Jedná se o časopisy - po stránce grafické i po stránce jazykové - nezaměnitelné s denním tiskem či časopisy, které jsou určeny věkově jiným čtenářům (i když nás jistě nepřekvapí některé shodné rysy s časopisy určenými ženám nebo s bulvárem).

Na první pohled je zřejmé, že jazyk a styl časopisů vychází z uvědomělého postoje redaktorů a nakladatelů k adresátům - k jejich věku, pohlaví, zkušenostem, zájmům. Bezprostřední přítomnost, modernost, módnost, neotřelost, nekonvenčnost, originalita, hravost a vyjádření intenzity prožitku, stejně tak pěstování image mladých *být in*, *být sexy* jsou hlavními atributy těchto časopisů a tím, co mladé čtenáře láká.

Zaměřme se tedy na některé výrazné rysy těchto časopisů v rovině jazykového vyjadřování.

Prvním výrazným rysem je stylizace nespisovnosti a mluvenosti. (Nejvíce v časopise Čágo belo šílenci! a nejméně snad v časopise Dívka.)

Nespisovnost (zejména jde o obecnou češtinu) je zde záměrně využívána s cílem vyvolat co nejdůvěrnější, nejpřirozenější vztah s adresátem, vyvolat pocit, že na obou stranách komunikace je shoda - ve způsobu myšlení, ve způsobu vyjadřování. Paradoxem je to, že pokud se v časopisech vyskytne text neužívající obecnou češtinu, jde většinou o čtenářský příspěvek, neboť i u čtenářů pocházejících z Čech je patrná snaha o eliminaci obecně českých tvarů v psaných textech. Pak ovšem čteme i spojení: *skvělej mejdan s kluky*; *házej rajčaty.*

Zejména v textech časopisu Čágo belo se nachází značný počet vulgárních slov. Vyskytují se jak v čtenářských příspěvcích: *Proč ses na mě vysral, proč?*; *je to docela prdel*, tak v textech redaktorů: *Nezdá se vám, že tahleta společnost jde poctivě do prdele?*; *Minule jste byli trochu předposraný ze zmínky o skinheadech, už jste v pohodě?* (otázky z interview); *Chtěj jenom Blanku, pod*

podmínkou, že bude dělat sračky; *Pojďte se vykašlat na takovej rozhovor, to je prostě úplně o hovně* (odpovědi na otázky).

S vyjádřením intenzity prožitku souvisí nadužívání hodnotících a intenzifikujících výrazů. Jde o hyperbolická adjektiva a adverbia, např.: absolutní (*absolutní hit v líčení, můj absolutní miláček*), bombastický (*bombastištější megashow, bombastický singl*), bombový (*vymyslet něco bombovýho, bombový kluci*), fantastický (*fantastická klukovská kapela*), gigantický (*gigantické turné*), grandiózní (*grandiózní úspěch*), naprostý (*naprostá krása, naprostá pohoda*), šokující (*šokující záliba, šokující show, šokující výkon*), totální (*totální mat, totální pohoda*), úžasný (*úžasné dny, úžasný hlas*), žhavý (*žhavá situace, žhavé flirtování*), primově (*primově barevné kombinace*), pohodově (*vypadat pohodově*), tutově (*tutově se zajímat*), děsně (*děsně zamilovaná*), strašně (*strašně nespokojená*), šíleně (*šíleně šťastná, šíleně ošklivá*), hrozně (*hrozně rád, hrozně velkej fór*), totálně (*totálně nadšený*), naprosto (*naprosto hotovej, naprosto ideální*). Všechno je také super (*super nabídka, super soutěž*), sexy (*sexy znaky, sexy sametová pleť, sexyrty, sexykluby*), mega (*megahit, mega show, mega potisk*) a bezva (*bezva kluk, bezva parta*). A koneckonců všechno je nějaké (*horká zpráva, velkolepá show, špičkový diskžokej, báječná houseparty, triumfální vystoupení, senzační zpráva* atd.). Běžná je i kombinace několika takových výrazů (*naprosto super, totálně super, supersexy, šíleně bombový* atd.).

Projevem módnosti a hravosti jsou anglicismy. Angličtina se objevuje především u výrazů v hudební terminologii, v pojmenováních označujících společenský styl a také v souvislých „makarónských" textech. Příkladem může být příspěvek v inzertní rubrice: *I'm Peter Brzobohatý. I'm sexteen. I'm hulling, akning, frajering, potřebujing girls, blueeyesing and loving Englisch. Pokud You're... You napiš to me!* Rovněž v inzertní rubrice se objevil tento text: *Help, sháním vše o Kellys...*; *Hi Kelly's fans, chcete fotky z koncertů a ze zákulisí? No problem.*

Také redaktorské příspěvky podléhají místy tomuto způsobu stylizování: *Můžeme začít? Redy? Ajm redy, tu redy, začínáme!* Ovšem v časopisech pro teenagery najdeme i prvky z jiných cizích jazyků, např. z ruštiny, a to jako prostředek sloužící k vyjádření ironie a jisté generační převahy nad tímto jazykem: *Davidovy pěsoňky jsou fakt nejlepší. Mistr Karel Gott a Mistrová Lucie Bílá nám připravili vánoční podarok - Duety.*

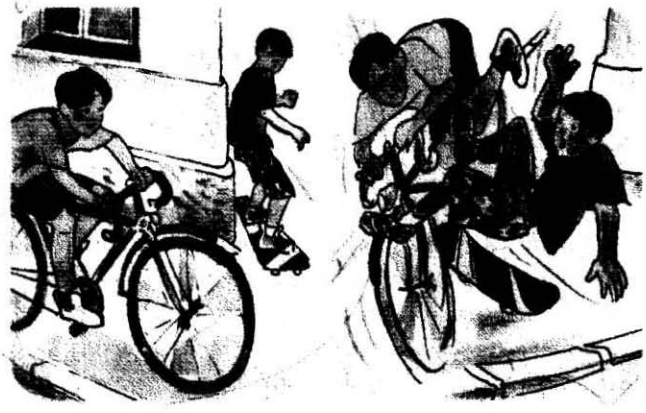
Tvořivost se odráží také (jak je zřejmé i z předchozích příkladů) ve hře se slovy, při utváření neologismů, okazionalismů (*Zuccherovy „necukrové" desky*;

erotickej Ráma ze Zotti; sloveso *mmmbopovat* podle názvu písně *MMMbop* je příkladem nejednoho okazionalismu). Oblíbené jsou určité sufixy - *origoš* (originál), *hamboš* (hamburger), *hambáč* (hamburger) atd. Oblíbeným slovem je slovo bomba: *bude to bomba, prostě bomba, pořádná bomba, B. B. jako Bára bomba.* Oblíbenými slovy časopisu Čágo belo jsou *pruda* a *prudit*, např. jedna z rubrik se nazývá *Pruda roku.*

Vzhledem k špatné stránce pravopisné (*tytulní strana, kšiltofka, specielní...*) a k technické kvalitě časopisů (zejména časopisu Bravo Girl!) se můžeme potěšit i kouzlem nechtěného (nebo snad záměrného?) *Horkokrevný Španěl Antonio se už beztak připravuje na roli otce - jeho oficiální partnerka helečka Melanie Griffith... Je třeba bojovat huby nehty.*

A tak tedy, milí mladí čtenáři! Vlivem takového superprioritního vyjadřování se ztrácí schopnost sdělit různé informace diferencovaně, myšlení, vidění světa se prostřednictvím textů z těchto časopisů stává velmi zjednodušeným. Ale je mi také jasné, že s tím *naprosto* nic neuděláme, protože je to přece *totálně super/suprový*, i když *naprosto hrozně šílený.*

Soňa Schneiderová



„HELLo maniax!"

Tak zní oslovení v jednom z dopisů, jež do redakce časopisu *SCORE*, který se sám označuje jako „nejprodávanější časopis o PC hrách v ČR" nebo dokonce jako „nejprodávanější časopis o PC hrách v češtině na světě", posílají nešťastní hráči, „pařani", kteří mají tzv. zákys, tedy uvázli na některém místě počítačové hry, a žádají o radu a pomoc. V pravidelné rubrice nazvané Koutek zoufalců se dopisy, příp. shrnující výtahy z nich, objevují spolu s odpověďmi, jež mají hráčům pomoci vyřešit jejich problémy.

Oslovení uvedené v titulu článku vlastně už naznačuje mnohé o tom, jaký je charakter otiskovaných textů. Čtenáři jako soukromé osoby píší určité instituci, redakci časopisu, tento rozdíl však většinou překlenuje pocit společné příslušnosti ke komunitě hráčů, spontánních a upřímných, pohrdajících formálností a oficialitami a neuznávajících žádná tabu. Příznačná je snaha o vyjadřovací originalitu a důraz na expresivnost, pro hráče se předmětem hry stává i jazyk. S obecnou povahou počítačové komunikace pak souvisí výrazný podíl anglických, resp. z angličtiny přejatých výrazů.

Zůstaňme ještě na chvíli u způsobu oslovení v dopisech, neboť právě ten výmluvně signalizuje postoj pisatelů. Zcela zřetelně převažují formulace vyzdvihující neformálnost, uvolněnost, rovnocenné postavení: *Ahoj, Ahojte!, Ahoj SCORE!, Ahoj redakce Score, Hoj SCORE, Čau, Čau lidi, Čau SCORE!!!, Čaj SCORE, Nazdárek, Zdar, Zdravím, Brý den* apod. Jen v menšině jsou tradičnější oslovení jako *Vážená redakce, Milá redakce* nebo *Milé SCORE.*

Uvnitř dopisů se pak prosazují dvě základní strategie. Některé z nich sahají k ustáleným zdvořilostním obratům signalizujícím úctu vůči redakci (*prosím vás*; *chtěl bych Vás poprosit*; *obracím se na vás s prosbou o radu*), nezřídka se však prosazuje tykání zaměřené na časopis jako na určitou známou „osobu" (*prosím tě o pomoc*) a zdvořilost žádosti bývá různými způsoby ironicky zlehčována: *mám jenom takovou prosbičku, skoro bych řekl prosebku*; *tak bys mohl být ještě dobrotivější (oo Pane :) a poradit mi prostě, jak ze zákysu.* Žádost se může převrátit i v hrozbu, byť nepochybně na nevážné rovině, jak o tom svědčí shrnutí jednoho z dopisů: *hrozí, že když mu nenapíšeme číty [...], tak nám..., tak nás..., no, nebude to nic hezkého!*

Redakce rovinu uvolněnosti a nenucenosti, která v dopisech převládá (dodejme, že se hojně objevují nespisovné tvary či výrazy jako *kámoš*, *pokec*,

do boha), nejen přijímá, ale mnohdy ještě posiluje. Ve všech odpovědích se důsledně užívá tykání. Nápadné pak je, že jazykový ráz odpovědi je nejednou expresivnější než podnět ve čtenářském dopise: *V severozápadní části je osm úst, které po mně vyžadují určité předměty.* x *Všechny ty nenasytný držky si pěkně nechutně vymýšlej.* - *Nemohu [...] vzbudit spícího dědečka.* x *Dědka vzbudíš tak, že ho pošimráš pírkem.* - *V* **Diablu** *nevím, jak mám zabít Butchera.* x *Tak existuje několik způsobů, jak zabít toho velkého hnusáka.*

Citovaný výraz *Butcher* nás přivádí k velmi výraznému, ovšem nikoli překvapivému rysu dopisů i reakcí na ně, totiž k vysokému podílu anglicismů. Běžně se pochopitelně užívají výrazy, které se už staly pevnou součástí počítačového, či snad přesněji hráčského slangu: *level*, *hint*, *quest*, *patch*, *cheat/čít* apod. Přítomnost četných dalších anglických prvků je pak nepochybně podmíněna herní praxí: do textů pronikají - v doslovné nebo adaptované podobě - rozličná pojmenování a výroky, s nimiž se hráči setkávají na monitoru počítače, příp. v doprovodných výkladech ke hrám: *pomocí dvou Darkmoon key, Spider key a Grey key*; *vidím nějakej armor a šperk*; *potkám lobstera mana commandera*; *nevíme, jak [...] pokládat s minelayerem miny*; *mám dva hrdiny (toho třetího mi killli)* apod. Původ v této oblasti mají i některé na první pohled exkluzivní výrazy, jež jsou do textů zasazeny, jako *lokace*, *teleportace*, *adventura* nebo *artefakt*. Na jazykový kontext, v němž se počítačoví hráči pohybují, poukazují rovněž anglické žádosti o pomoc, které se objevují v některých dopisech: *HELP ME, PLEASE!!!* nebo dokonce *Heeelp meee!!!*

Je zajímavé, že vedle angličtiny sahají pisatelé dopisů i redaktoři občas ke slovenštině, která působí především jako prostředek výrazového ozvláštnění: *kámoš mi dačo také ukazoval*; *případné další nedorozumění konzultujte se svým lé...*, *čo to tárám, no prostě s návodem v minulém SCORE.* (Určitým podnětem tu může být skutečnost, že Koutek zoufalců otiskuje a probírá i dopisy hráčů ze Slovenska.)

Toho, kdo není příslušníkem hráčské komunity, zaujme v uváděných textech ještě jedna věc: Zatímco k jazykovým prostředkům se zde mnohdy přistupuje se zjevným nadhledem, ve vztahu k procesu hraní panuje naprosté ztotožnění bez náznaku kritického odstupu. Příznačné je, že hráč je prezentován nikoli jako subjekt, který hru zvnějšku ovládá, ale jako bytost, která vystupuje a jedná přímo v herním prostoru: *V mincovně nemůžu nasypat uhlí do druhé pece.* - *Jak a kde mám vyslýchat vetřelce a zkoumat talíře.* - *Pověs se na pravé straně chodby za okraj a pusť se. Spadneš do vody.* - *Až se otevře mříž, vyjdi ven a běž ke studni.* - *Pomocí amuletu se jako koule vrať k oltáři.*

Často se uvažuje o tom, jak počítače mění způsoby jazykového vyjadřování a normy komunikace, a osobité řečové zvyklosti uživatelů počítačových her tyto změny zřetelně dokládají. Pozorovateli přicházejícímu zvnějšku může leccos v jejich jazyce připadat jako zvláštní a nepřiměřené, v daném prostředí je však toto vyjadřování jistě efektivní a je přijímáno pozitivně.

Petr Mareš

Prostředí jako stimul komunikace (Dialogy mládeže v dopravních prostředcích)

Jedním z výrazných rysů jakéhokoliv dialogu je jeho tematická výstavba. Komunikanti vždy mluví o nějakém tématu; toto téma však nezůstává po celou dobu trvání dialogu stejné, ale mění se. U neformálních dialogů, např. při rodinné komunikaci, při komunikaci v dopravních prostředcích apod., nebývá tematická výstavba předem stanovena formálními pravidly a jednotlivá témata se postupně objevují, navazují na sebe, prolínají se a ztrácejí.

Jednou z důležitých obecných dimenzí sociální komunikace je abstrakce. Jde o schopnost člověka komunikovat nejen o tom, co je bezprostředně přítomné v aktuální komunikační situaci (situativní jevy), ale také o tom, co tuto situaci přesahuje (extrasituativní jevy).

Fakt, že si komunikanti vybrali jako téma svého dialogu extrasituativní jev, však neznamená, že by zároveň nereagovali na aktuální situaci. Lidé jsou schopni rozdělit svou pozornost tak, že mohou komunikovat o extrasituativních jevech a zároveň vnímat předměty a události v bezprostředním okolí. Tak se stává, že aktuální téma dialogu může být přerušeno (částečně nebo úplně) jiným tématem, které je reakcí na jev z bezprostředního okolí komunikantů.

O tom, zda se situativní jev bude v dialogu tematizovat, rozhodují hlavně dva faktory: (a) síla, s níž se situativní jev „vnucuje" svou důležitostí (neobvyklostí, neočekávaností, nepříjemností apod.) do komunikantova percepčního pole; (b) osobnost komunikanta, který sám určí (např. na základě svého zájmu apod.), že se situativní jev bude tematizovat, aniž by se tento jev

„vnucoval" do jeho percepčního pole. Oba faktory působí v součinnosti a vliv kteréhokoliv z nich může v konkrétní situaci převládnout.

V další části příspěvku se zaměřím na popis způsobů, jimiž se situativní jevy v dialogu tematizují, a naznačím, jakou roli v tomto procesu hrají výše uvedené faktory. Výklad bude dokumentován na úryvcích z dialogů mládeže v dopravních prostředcích.

V záznamech budu užívat následujících značek: - - stoupavá intonace; ± - klesavá intonace; (0.5 s) - pauza a čas jejího trvání; :: - prodloužení samohlásky; XY - velká písmena označují zdůraznění. Nejprve budu analyzovat případy, v nichž má hlavní podíl na tematizaci situačního jevu jeho síla.

/1/
A: tak zase do školy ± na dnešek jsem se VŮbec neučil ±
B: já TAky ne:: ± (2.0 s)
A: co se tak klepeš - (0.5 s)
B: víš jaká je mně ZIMA:: - (1.5 s) třeba dostanu chřipku ± (0.5 s)
A: já už ji měl ± minulý týden ± v pondělí a úterý jsem ležel ±

Komunikanti začínají svůj dialog tématem „škola a příprava na vyučování". V kupé vlaku je velká zima, protože nefunguje topení. Komunikantka B se velmi nápadně chvěje zimou. Situativní jev „chladno v kupé" se tematizuje a na základě asociace umožňuje zavést do dialogu téma „chřipka".

V tomto příkladu komunikantka B není schopna zabránit neverbální reakci na situativní jev, který přitahuje pozornost obou komunikantů svou nápadností a nepříjemností (potvrzuje to mj. skutečnost, že si ani jeden z nich po vstupu do kupé nesvlékl kabát). Při tematizaci situativního jevu převažuje vliv síly, s níž se tento jev zavádí do percepčního pole komunikantů.

Do této skupiny můžeme zařadit takové situativní jevy jako velké teplo/ zima, nápadné zvuky (např. klepání uvolněných dveří), prudké zabrzdění vlaku, nepořádek v kupé apod. Důležité je připomenout, že pokud lidé spolu v kupé komunikují, je možné s velkou pravděpodobností předpokládat, že se tyto jevy budou tematizovat, pokud se v okolí komunikantů vyskytnou.

Zvláštní typ představují příklady /2/ a /3/.

/2/
A: pepek má holku ±
B: jo:: -
A: hm- (0.5 s) docela hezkou má ± (1.2 s)

B: hezkou-
A: no:: ±
B: vidělas je na plesu -
C: dobrý den ± máte tu volný místo -
B: jistě -
C: vejde se sem i manželka -
B: ale jo:: ±
C: děkujem ± (2.6 s)
B: byli na plesu ± jo:: -

Komunikantky hovoří o extrasituativní události (kamarád obou dívek má novou partnerku). Do kupé vchází další cestující. Přerušuje aktuální téma a zavádí do dialogu nové téma (ptá se, zda si může s manželkou sednout). Poté se komunikantky vracejí k původnímu tématu.

/3/
A: jak ste včera:: hráli ±
B: no vyhráli ±
A: jo:: - kolik ±
B: dali sme ji::m ŠTYRY kusy ±
C: čau -A: nazdar ± C: jak je ± po včerejšku ±
A: ale jo:: - (1.5 s) to je ŠOUmen - včera na diskotéce...

Chlapci A a B komunikují o fotbalovém zápasu mužstva, jehož členem je komunikant B. Kolem kupé jde jejich spolužák C, který se zdraví s mluvčím A a ptá se ho, jak se cítí po včerejší návštěvě diskotéky. Poté mluvčí A zavádí toto téma do dialogu s partnerem B.

Příklady /2/ a /3/ představují situaci, kdy situativním jevem je zásah třetí osoby do probíhajícího dialogu; tato osoba téma buď na určitou dobu přeruší, nebo zavede do dialogu téma nové. Podstatné je zde to, že zásah osoby do probíhajícího dialogu vyvolá buď reakci verbální (nové téma), nebo neverbální (téma je přerušeno a komunikanti v něm pokračují až tehdy, když osoba přestane zasahovat). Tím se liší od případu, kdy se určitá osoba v percepčním okolí komunikantů stává tématem jejich dialogu (viz dále příklad /6/).

Síla situativního jevu nemusí být stejná po celou dobu, během níž působí na percepci komunikantů, a může zesílit v okamžiku, kdy se stává alespoň pro jednoho z komunikantů důležitá:

/4/
A: tak dneska můžu dostat šest pětek ± máme šest předmětů ±

B: to my vosum ± A: ale ty ses učila něco ± viď -
B: no - (0.5 s) něco ± (2.5 s) jéžiš vono tady snad leje -
A: ajo:: -
B: nojo ± leje ± (0.5 s) a já zapomněla deštník ± mě z toho klepne ±

Téma dialogu dvou středoškolaček, zaměřené na obavy z možného zkoušení ve škole, je přerušeno konstatováním, že prší. Ačkoliv prší po celou dobu jejich jízdy vlakem, téma zavádí do dialogu komunikantka B až ve chvíli, kdy se chystá vystoupit z vlaku a déšť se pro ni stává nepříjemným jevem, protože si zapomněla deštník.

Sem můžeme zařadit takové situativní jevy jako špatně fungující dveře (špatně se otevírají a zavírají), osoba stojící přede dveřmi apod. Charakteristické pro ně je to, že se vnucují do percepčního pole jen některých komunikantů; ti je pak s velkou pravděpodobností tematizují.

Zatímco v dialozích /1/-/4/ má hlavní podíl na tematizaci situačního jevu jeho síla, s níž se vnucuje do percepčního pole komunikantů, v dalších příkladech má na tematizaci vliv především sám komunikant, který z různých situačních jevů, jež na něho v daném okamžiku působí, upřednostní jen jeden z nich na základě svého momentálního zájmu.

/5/
A: no tady je aspoň teplo ±
B: to je tendle tejden prvně ± (5.3 s) jé:: - ty máš novou sukni ± co -
A: no - to sem si včera koupila ±
B: PERfektní ± kolik stála -

Po vstupu do kupé začínají komunikantky dialog tématem „teplo v kupé". Po odložení kabátů dívku B zaujme nová sukně dívky A a začne ji obdivovat. Toto téma je pak v další komunikaci podrobně rozvedeno. Předmětem okamžitého zájmu se může stát i osoba:
/6/
A: a kdo to napsal ±
B: myslíš lucernu -
A: jo:: ±
B: no jirásek ± (1.4 s)
A: hele ± to je ten kluk - co s nim chodí petra ± (0.6 s)
B: ten s tou náušnicí -
A: jo:: ± (0.7 s)
B: no teda nic moc ±

Dvě středoškolačky se zabývají tématem z literárněvědné oblasti. Kolem kupé přecházejí chlapci. Protože jeden z nich je novým partnerem jejich spolužačky, mluvčí A přerušila literární téma a zavedla do rozhovoru nové téma (upozornění na tohoto chlapce).

Z příkladů /1/-/6/ vyplývá, že situativní jevy mohou výstavbu dialogu ovlivnit trojím způsobem: (a) tematizují se a komunikanti toto téma dále rozvíjejí (např. dialog /3/); (b) tematizují se, avšak komunikanti na základě asociace přecházejí záhy k jinému tématu (např. dialog /1/); (c) tematizují se, avšak komunikanti brzy pokračují v předcházejícím tématu nebo přecházejí k jinému tématu, které nemá se situativním jevem žádnou souvislost (např. dialog /2/).

Témata iniciovaná situativními jevy se mohou objevit v kterékoliv části dialogu. Často iniciují rozhovor nebo jsou stimulem pro pokračování komunikace po delší pauze, když předcházející téma bylo vyčerpáno:

/7/
A: ...ale když je na silnici břečka - tak to nestojí za nic ±
B: v takovým počasí se blbě jezdí ± (20.0 s)
A: ty to válí ± co - (2.5 s)
B: to už jsem někde slyšel ±

Komunikanti dokončili téma „jízda na kole" a přestali komunikovat. Na vedlejším sedadle se studenti připravují na vyučování a nahlas si opakují matematické vzorce. Tento situativní jev komunikant A tematizuje a dialog pokračuje tématem o obsahu a úrovni předmětu matematika na jejich škole.

I když na komunikanty v dopravních prostředcích působí v každém okamžiku velké množství situativních jevů, jejich tematizace není příliš častá: existují dialogy, v jejichž výstavbě se situativní jevy vůbec neprojevují, jen řídce dosahují až 10 % jejich celkového času.

Tematizace situativních jevů je jedním z prostředků, které se podílejí na tematické výstavbě dialogu; někdy se v této souvislosti hovoří o fungování principu místní působnosti. Může sloužit jako stimul k nastartování dialogu, k jeho pokračování, když byla jiná témata vyčerpána, k vyvarování se ticha, když dialog přestává probíhat apod. Působení situativních jevů na tematickou výstavbu dialogů je typické především pro neformální komunikaci, zvláště časté je v tzv. fatické komunikaci.

Jiří Zeman

Jak si dnes píší mladí lidé

V rámci tvorby Českého národního korpusu vzniká v Ústavu českého jazyka na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně malý subkorpus textů z oblasti soukromé korespondence. V současné době obsahuje 700 dopisů převedených do elektronické podoby a opatřených základními sociolingvistickými charakteristikami. (Nezahrnuje korespondenci e-mailovou, která je v mnoha ohledech specifická.) Datace dopisů se pohybuje v rozmezí let 1985-1998, autoři pocházejí z celého území České republiky, poměr žen a mužů je 4:1. Shromážděnou korespondenci tvoří především dopisy středoškoláků a vysokoškoláků ve věku 15-25 let, lze ji tedy mj. využít pro výzkum jazyka mládeže.

V předběžné sondě, v níž jsme zatím pracovali s 300 dopisy, jsme se soustředili zejména na lexikum.

Obecně platí, že se jazyk soukromé korespondence ve všech plánech přibližuje běžné mluvě. Zčásti se tak vytrácí tradiční sepětí psanosti projevu se spisovností užitých jazykových prostředků. V dopisech dnešních mladých lidí je tento rys zvláště výrazný, šíří se v nich užívání prvků **obecné češtiny** (např. *akorát, furt, holt, ňák, pořád, zrovna*; časté jsou zejména obecněčeské koncovky) i **moravských interdialektů** (např. *bečka, dom, máčka, mucha, okoupaný, rychlo*; nářeční koncovky jsou méně časté, ale vyskytují se rovněž).

V rovině lexikální je pro korespondenci (i běžnou mluvu) mládeže příznačná přítomnost výrazů studentského a žákovského slangu (např. *gympl, hrubka, matika, matura, seminárka, šprtat se*) a především velká nasycenost **expresivy**. Expresivita jednak odpovídá celkové vyšší emocionalitě mladých lidí, jednak odráží jejich snahu působit, a tudíž se i vyjadřovat nekonvenčně (ležérně, provokativně apod.). Užití expresiv bývá často projevem silácké pózy, která pomáhá skrýt skutečné city. Dokumentuje též vědomou či podvědomou touhu zdůraznit vlastní postoje ke skutečnosti, přesvědčit o jejich správnosti adresáta (dokládají to mj. značně frekventované hodnotící výrazy *boží, božský, hyper, jednička, nádhera, nej, perfekt, síla, super, suprový, špica, třída*; častá jsou také zdůrazňovací adverbia typu *absolutně, šíleně, totálně, vyloženě* apod.; objevují se i kombinace *fakt těžce super, vyloženě totálně suprovej* apod.).

Zkoumaný vzorek 300 dopisů ukázal, že široce pojímaná expresivita provází zhruba 8% všech lexikálních jednotek užitých v korespondenci mládeže. Prostorové důvody nám neumožňují uvést zde jejich kompletní výčet. Pro

ilustraci vybíráme jen ty, v nichž se příznak expresivity kombinuje s příznakem příslušnosti k obecné češtině (což nejlépe reflektuje zmíněnou blízkost jazyka korespondence mládeže s běžnou mluvou), a dále zachycujeme výrazy vulgární, zhrubělé a hanlivé.

Omezujeme se zde pouze na ty lexikální jednotky, které je možno najít i v SSJČ (1989, odtud také přebíráme stylové charakteristiky). Výzkum však přinesl i řadu expresiv, která naše slovníky - snad kromě práce P. Ouředníka Šmírbuch jazyka českého (1992) - dosud nezaznamenaly. Lexikální jednotky, které se ve zkoumaném korpusu objevily jen jednou, jsou označeny *.

Lexikální jednotky ob. expr.:

barák, blázen (též **blázinec* zmatek), *brácha* (též *bráška*), *civět, courat se, cpát se, čučet, čumět, *dlabanec* (SSJČ *dlabenec* zast.), **došlápnout si* (zakročit), *flákat se* (též **flákač*), *fofr, *fór, frajer, *fůra* (mnoho), **harant*, **hnípat* (spát), **hotový* (vyčerpaný), *chlap, kantor* (též **kantořit*), **krám* (věc bez ceny), **křáp*, **kšeft*, **kumšt* (zast.), **lítačka* (shon), *magor*, **mašina* (motocykl), **matlavý, naletět* někomu, **nandat, naštvat, nepáchnout* někam, **nervóza* (nervózní člověk), *odvázat se*, **ošuntělý, plácat, prachy* (slang., též **prachatý*), *praštěný*, **praštit* s něčím, **prcek, průšvih, rozhoupat se* (odhodlat se), **rupnout* (propadnout ve škole), **seknout* (slušet), **seknout* sebou, **sprosťárna, strašně*, **střelený*, **špindíra, štvát* někoho, **tlusťoch, *troškař, tvrdnout* někde, **ulejvák*, **upíchnout se*, **vandr*, **viset* (slang. dlužit), **vytmavit* někomu něco, *zabouchnout se, zdejchnout se*, **zdržovačka*, **zmerčit*, **ztrhat* (zkritizovat)

Lexikální jednotky vulg.:

bordel (nepořádek), *hovno, chlastat* (též **chlast*, **uchlastat se*, **vychlastaný*), **kurva* (nadávka), *prd* (též *prdel* ob., **prdět*, **prdlačky*, **prďola*), **rypák, ségra* (ob.), *srát* (též *nasrat se, nasraný*, **posrat se*, **sračka, sranda* ob. expr., *průser*)

Lexikální jednotky zhrub.:

blbý (též **blbákov, blbě, blbec, blbnout, blbost*, **blbovina, oblbovat, zblblý*), *cvok* (též **zcvoknout se*), **dožrat* (ob. naštvat), *držka* (ob.), **hadry* (šaty), *huba*, **chcípnout*, **chrnět* (ob.), *idiot, kašlat* na něco (též *vykašlat se* na něco), *kecat* (ob., též *kecy* ob., **nakecat, pokec, pokecat*, **rozkecat se, ukecaný* ob., *zakecat se*), *kráva* (nadávka, též *kravina*), *kretén, ksicht* (ob.), **mrcha*, **nakrknout*, **nalitý*, **namazaný, ožrat se* (též *ožralý*, **ožrala*), **podělaný* (ustrašený), *potvora* (ob. expr.), *prča, seřvat, svině* (nadávka; v korpusu v nář. tvaru *sviňa*), **tele* (nadávka), *tlemit se*, **vůl* (nadávka), *vybodnout se, vyspat se* s někým, *žrát* (jíst, též **sežrat*, **žrádlo*)

Lexikální jednotky hanl.:

**banda* (skupina lidí), **blití* (ob.), **břečka*, **čokl* (ob.), *děvka* (též **děvkař*), *díra* (neútulné místo), **flámovat* (ob.), **funebrák* (poněk. zast. ob.), **chajda*, **lajdák*, **naverbovat* (zast. ob. expr. získat pro nějakou činnost), **pisálek*, *pitomec* (ob.), **plátek* (bezvýznamný časopis), **prašivý* (špatný, mizerný), **prkotina* (obl.), **škvár*, **šmelinářka* (ob.), **ťululum* (ob.), *vypadnout* (ob. expr.), *zahýbat* (ob. být nevěrný), **zkopat* (ob.), *ženská* (ob.)

Přítomnost relativně velkého množství vulgárních, zhrubělých a hanlivých slov v korespondenci mládeže je rysem, který bychom v psaném projevu asi neočekávali. Zarážející je také skutečnost, že drtivá většina těchto výrazů se objevuje v dopisech dívek dívkám (např. oslovení: *Ahoj, prde!*; uvozovací formule: *Předem mého dopisu strč si prdel do lisu*; hodnocení nevěrného partnera: *Debil jeden, přiznal se mi akorát k tomu, že začal zase kouřit a k ničemu jinýmu*; hodnocení věrného partnera: *Teď mám „menší" problém s tím Janikem (idiotem první kategorie) - on říkal, že mu bude smutno, ať tam nebudu dlouho, ať napíšu a další blbosti*; hodnocení sokyně v lásce: *Ta holka je šílená kráva, je sice hezká na tváři, ale kdyby si viděla její zuby !!! - složila by si se na místě do trojuhelníku* apod.). Shromážděný materiál tak relativizuje tradiční představu lingvistů (a nejen jich), že pro ženský projev je sice typická vyšší emocionalita, ale užívání hrubších výrazů přináleží spíše mužům.

Korespondenci mládeže lze zkoumat z mnoha dalších aspektů. Pro zajímavost uveďme, že může poskytnout bohatý materiál i pro dnes tak moderní gender studies. Už zběžný pohled na shromážděné dopisy např. ukazuje, že jejich psaní je spíše záležitostí děvčat (zejména ve věku 13-18 let). Dívky píší často z nudy nebo jen proto, že někomu „slíbily" dopis (tímto slibem nešetří ani u zcela náhodných známých). Hlavním a téměř jediným tématem jejich korespondence jsou známosti, okrajověji též škola a móda. Dopisy bývají přesycené kladně nebo záporně hodnotícími, často silně nadsazenými výrazy (pisatelky se nejednou stylizují do ironické nebo až cynické polohy). Ve srovnání s chlapeckou korespondencí jsou dívčí dopisy častěji popisné, jsou zaměřené na konkrétní realitu, mnohdy přímo na situaci, v níž se pisatelka právě nalézá, tedy na „zde a teď", a to i v případě, že zde a teď se neodehrává nic zajímavého. Dopisy dívek obsahují více expresiv a také mnohem více kontaktových prostředků. (Nutno poznamenat, že převážnou část dosud shromážděné dívčí korespondence tvoří dopisy mezi kamarádkami. Nedostatečně je zastoupena např. dívčí milostná korespondence, takže materiál nelze považovat za zcela reprezentativní.)

Mladí muži píší dopisy méně často a spíše ve starším věku (tj. mezi 17. - 20. rokem). Zdá se, že tuto formu komunikace volí spíše mladíci mající i jisté literární ambice (alespoň materiál korpusu by tomu nasvědčoval). S tím souvisí, že chlapecká korespondence bývá obsahově i formulačně promyšlenější. Zvláště v dopisech dívkám, ale kupodivu i v kamarádských dopisech mezi sebou se mužští pisatelé snaží být originální, vtipní, hrají si s jazykem, tvoří neologizmy, parodují a aktualizují známé obraty apod. Méně nežli dívky se věnují detailním popisům konkrétních zážitků (nepočítaje v to dopisy z vojny) a mají značný sklon k „filozofování".

Doufáme, že alespoň některé ze zmíněných rysů doložíme závěrečnými ukázkami (pravopis neupravujeme, jména nahrazujeme dvěma pomlčkami).

Z dopisu žákyně SOU kamarádce:

...Zrovna jsme si uvařili čaj. Tak ho pijem. Už mám opálenej jazyk, ale to neva. Hlavně že se napiju. Nic jinýho se tu totiž pit nedá. — čumí na kluky a snaží se nekerýho ulovit na hrnek čaju. — píše dopis a já taky. No a — tá tu jedině otravuje, brzo ju pujdu vyhodit. A co Ty? Jak se máš? Prej jedete na výpravu s vlkem! — sebů neber, nebo ju vem, ale musíš ju hlídat, aby neudělala někde ostudu. Dyť ju znáš. Jinak je tu strašná nuda, protože — je nemocná a tím pádem neni na intru. Doufám, že seš tak inteligentní, že to pochopíš! Akorát nam vlezl do okna kluk a otravuje nás a ještě k tomu doletěla třeťačka a nadala nam, že máme otevřený okno. Je to kráva!! — co je novýho!? Já už budu končit ...

Z dopisu studentky VŠ kamarádce:

...Anča už klepe na vrátka. Ale nějaj se z okna skákat nebudu. Nechám se dorazit až zkoušejícím. Už se těším až budu zelená, nevyspalá a nenajezená sedět před naším asistentem a tupě mu zírat do obličeje. Už pro ten můj ksicht mi to nedá. A kdybych přece udělala dojem a on se smiloval a dal mi ji, tak budu tak ožralá, že ani nedojdu domů a nejmíň 5x pozdravím krakena na dámském záchodku. A co Ty? Jak se vede? Neříkej mi, že se pořád učíš. To Ti stejně nevěřím. Jak Tě znám, tak se flákáš se svýma Brňákama, a co hůř, s filďákama. Že mám pravdu! Samé zábavy, párty a hospody! A na učení nezbývá čas! A co chlapi? Už sis konečně vybrala? To je dilema, co? Tak kterého? To víš, tady na té výběrové škole blonďáků, prďolů, slepýšů, chudinek a ušláplíků si moc nevybereš. Ale když to přeseješ, tak sem tam něco najdeš. Jeden ti na mě letěl na začátku roku pravda, blbec, ale jinak se s ním vykládat dá. Ale co s blonďákem. Ale ještě by tu byl jeden. Vysoký, hnědovlasý, hnědooký, namakaný,

sportovec, voják, perfektní kámoš, ale je tu problém. Má holku, kterou má strašně rád. A myslíš si, že by ji nechal kvůli takové držce jako jsem já? To víš že ne. To určitě. Ale kámoš je skvělý ...

Z dopisu studenta VŠ kamarádovi:

...Pokud jde o stinnou jeskyni k pronajmutí, muselo by se to trochu upřesnit. V okolí Ústí je jen pár nevalných a nehrubě klenutých skalních převisů; nejbližší dobré místo na stanování... Jinak už nevím, co povzbudivého bych Ti ještě sdělil. Snad jen to, že se za každých okolností snažím sedět rovně. S pozdravem: „Vitana vaří za vás" Mstitel moravských vín a podorlický Highlander —

Z dopisu studenta VŠ kamarádce:

...Ještě jsem měl jednu věc na chlopni, ale nemůžu si vzpomenout, jo už vím. Učinil jsem teologický objev: vyčetl jsem z bible, že Bůh vyhnal Adama a Evu ani ne tak proto, že okusili ze stromu poznání, ale protože hrozilo, že okusí navíc i ze stromu věčného života (čímž by se dostali na roveň Bohu - jsouce chytří a nesmrtelní). Dá se tedy říct, že Bůh je prvním podnikatelem v dějinách, který měl strach z konkurence a proto ji odstranil. Škoda že už tenkrát neplatily protimonopolní zákony. Mám z tohohle zjištění osobně velkou radost, protože jsem pořád přemýšlel, jakou nejráznější a přitom nekomplikovanou odpověď dávat lidem, když se mě budou ptát na mou víru či bezvěrectví. „Bůh je ješita a nechová se tržně," budu odpovídat...

Zdeňka Hladká

Dá se čeština číst odzadu? (Poznámka k výuce češtiny pro cizince)

Co je to v titulku za nesmyslnou otázku, podiví se jistě každý Čech, a podiví se samozřejmě právem. Pro cizince, který se rozhodl studovat češtinu, však odpověď na tuto otázku stojí jinak. Česká slova bude louskat „odzadu" - tedy pomocí koncovek - určitě hezky dlouho: akuzativ se mu bude plést s genitivem, dativ s lokálem a dokonce i lehký instrumentál a tu i onde odposlouchaný vokativ mu připraví nejednu horkou chvilku... Ale moment, přepočítává si takový svědomitý student, není těch pádů nějak málo? Ovšem, málem jsme zapomněli na nominativ. - A právě zde se skrývá kámen úrazu. My, čeští učitelé češtiny pro cizince, pokládáme nominativ za tak samozřejmý a jednoduchý, že ho studentům často předkládáme skoro jako jakýsi „pád bez koncovky". Mají ho přece ve slovníku, musejí se ho naučit a hotovo. „První pád" se tak stává pádem posledním, jakousi všední popelkou mezi pády. Cizinci studující češtinu však mají v nominativu neocenitelnou a bohužel často nedoceňovanou zásobárnu informací. Podobu nominativních tvarů podstatných jmen mohou totiž číst jako signál zpravující je o rodu substantiva a o jeho měkkosti či tvrdosti. Tyto informace jsou naprosto nezbytným předpokladem k ohýbání substantiva a znalost rodu je klíčová i pro uplatnění vyššího pravidla shody rodu ve větě.

Mnozí si teď asi řeknou, že jsou to dávno známé banality, a já bych souhlasila - kdyby mezi mými studenty nebyli i absolventi celkem renomovaných kurzů, ve kterých se tak spěchalo se studiem „opravdových" pádů, že se na tyto skutečnosti prostě zapomnělo. Důsledkem jsou pak zbytečně nesprávné a komické promluvy typu: *„včera v hospodě byl takový sympatická holka"*; *„byla jsem chudá student"*, ale i *„to je dobrou kávu"*, které už signalizují hlubší nepochopení struktury jazyka.

Četla jsem kdysi o zajímavém testu inteligence. Testovaný při něm luští neexistující neznámý jazyk pomocí analogií a vazeb, které se snaží v textu vysledovat. Představíme-li si na místě tohoto jazyka češtinu, jistě nám neunikne nápadně vysoký počet konsonantů tam, kde se mluví o maskulinech, koncovek

-a v kontextu feminin a koncovek -o u neuter. Dobře je to vidět v následujících větách: *Byl jednou jeden král a ten se jmenoval David. Byl jednou jeden hrad a ten se jmenoval Karlštejn. Byla jednou jedna královna a ta se jmenovala Anna. Bylo jednou jedno město a to se jmenovalo Brno.*

Přihlédneme-li k tomu, že kromě gramatických jevů znázorněných ve výše uvedených větách se s týmiž koncovkami setkáváme i u příčestí minulých v kondicionálu, u přivlastňovacích adjektiv a u krátkých tvarů adjektiv (velmi frekventované jsou zejména tvary *rád, ráda, rádo*), můžeme konstatovat, že tyto koncovky jsou pro rozlišení rodu v češtině do značné míry typické. Ve výuce češtiny jako cizího jazyka, kde se student ocitá v pozici ne nepodobné onomu luštiteli, může tato skutečnost tvořit důležitý stavební prvek výuky. Zejména úplní začátečníci takový jednotící metodický princip podle mých zkušeností velice oceňují.

Tohoto jevu můžeme využít nejenom při výuce shody rodu ve větě, ale pomůže nám i při osvojování nových substantiv. „Pravidelně" zakončená substantiva můžeme totiž uvádět bez informace o rodu a nechat studenty, aby jejich rodové zařazení s naší kontrolou určovali sami. Nově uváděná slova tak nemusí doprovázet latinské zkratky rodů (rod naznačíme jen u slov s jinými nebo zavádějícími koncovkami), studenti si je osvojují aktivněji a lépe si uvědomují důležitost a důslednost uplatnění rodu ve větné stavbě.

Rody substantiv s typickými koncovkami studenti pro jejich jednoduchost a malý počet poznávají velmi lehce, zbývá ovšem ještě nemálo koncovek netypických. I zde však můžeme studentům pomoci odhadnout a následně si i snáze zapamatovat rod nově uváděných substantiv. Používám k tomu následující tabulky a vysvětlení, které zakládám na údajích z Retrográdního slovníku současné češtiny z roku 1986:

M - živ.	**M - neživ.**
(zřídka) ***-a, -e***	velmi zřídka ***-a***
	(chleba)
F	**N**
-e, často ***-ice, -ie***	***-í***
konsonant	zřídka ***-e/ě***
(často přípona ***-ost***)	***-um, -a***
	(někt. přej. slova)

-a a **-e**: často vlastní jména a názvy profesí vyjádřené mužskými substantivy (Smetana, soudce)
-ie: vždy F
-ice: v názvu obce je to většinou plurál F, jindy velmi pravděpodobně F

-ost: velmi pravděpodobně F
-í: použito v pojmenování lidí je to substantivizované adjektivum, jinak N

Mnohé z uvedených zakončení jsou samozřejmě typická i pro jiné slovní druhy (např. -e/ě a -o pro adverbia), ale vzhledem k odlišnému užití těchto slovních druhů k jejich záměně se substantivy v naprosté většině nedochází. Je velmi dobré, když si studenti od první lekce vedou seznam těch slov, která mají rod „neodhadnutelný" (typ předseda/soudce, píseň/kost a moře/kuře). Časem získává většina z nich takovou zkušenost, že se v určování rodu mýlí překvapivě zřídka. Zdůrazňuji ovšem, že kontrola ve slovníku nebo ze strany učitele je nezbytná. Ve své připravované učebnici češtiny pro cizince na bázi angličtiny, pracovně nazvané Czech Step by Step, využívám pro označení rodu a s ním spojených jevů barev. Princip je dětsky jednoduchý: modrá je „pro chlapečky", značí tedy rod mužský, růžová „pro holčičky", tedy pro rod ženský, a zelenou jsem vybrala pro rod střední. Kategorii životnosti odráží použití světlemodré pro maskulina životná a tmavěmodré pro maskulina neživotná. Studenti mají většinou vizuální paměť (podle odborné literatury jí disponuje až 80 % lidí). Využití barev proto velmi účinně usnadňuje memorování nového lexika. Barva upozorňuje na podobu slova pro příslušný rod netypickou - například „kámen", „hospoda" a „jaro" jsou vytištěny černě, ale slovo „kolega" (a taky „pes" či „miláček") je světlemodré, „kancelář" nebo „kombinace" růžové a „nádraží" nebo „slunce" zelené. Stejné barvy používám také v pádových schématech, tím je studentům značně usnadněna orientace. S jejich pomocí si pak studenti osvojují i vyšší systémové pravidlo shody rodu ve větě.

Domnívám se, že zjednodušená pravidla pro odhalování rodu substantiv a především využití barev mají ve výuce češtiny své opodstatnění. I když jimi ulehčíme studentům výuku, zbývá toho ještě v našem jazyce k memorování až dost. Nezapomínejme navíc, že při promluvě se každý student cizího jazyka ocitá v určité časové tísni a potřebuje oporu v jednoduchých a názorných pamětních pomůckách. Čím snáze a spolehlivěji si studenti rod substantiva uvědomí a zapamatují, tím lépe jsou schopni zacházet se slovem: skloňovat jej a uplatňovat shodu v rodu ve větě. Je-li podle některých jazykovědců sloveso ve větě „režisérem", který rozděluje role ostatním aktérům, můžeme říci, že v české větě je přítomen i režisér pomocný: totiž jmenný rod, velmi často signalizovaný podobou nominativu. I to je důvod, abychom ve výuce češtiny pro cizince tento pád nezanedbávali, ale naopak jej společně s našimi studenty „četli" odzadu.

Lída Holá

Mládež ze zahraničí a čeština

Je známo, že mnozí cizinci učící se institucionálně česky jsou mladí lidé. Převážnou část zájemců představují studenti slavistiky, ale i jiných oborů na univerzitách, dále jsou to děti našich krajanů a konečně cizí státní příslušníci, kteří dlouhodobě nebo trvale pobývají na území České republiky. Motivace dalších zájemců o češtinu je různá: čeští přátelé, vztah k Praze a české kultuře, zejména k hudbě, dále turistika, podnikání, případně i jistá exotičnost češtiny.

Zejména mnozí z cizinců žijících v České republice dosahují po čase pozoruhodného stupně zvládnutí našeho mateřského jazyka. Je zajímavé sledovat, jak cizinci česky mluví. Jejich čeština je mnohdy více či méně „nečeská" (lze se např. často ptát, zda dotyčný mluví českou angličtinou, nebo anglickou češtinou); dochází k prolínání jazyků, vzniká určitý „mezijazyk", „přechodový" jazyk (interlangue), srov. např. americkou češtinu, vídeňskou češtinu apod., o nichž zatím víme poměrně málo.

„Kterou" češtinu se studenti v kurzech učí, který útvar si osvojují a které variety aktivně nejvíce užívají? Pokusíme se alespoň v náznaku přiblížit současnou situaci.

Studenti slavistiky na více než stovce univerzit po celém světě, frekventanti řady dalších kurzů a v neposlední řadě též středoškoláci (připomeňme např. Pirnu a Anaberg ve Spolkové republice Německo, francouzský Dijon aj.) se v zásadě učí češtinu spisovnou (hovorovou). Je to zpravidla první a po určitou dobu nezřídka jediný útvar našeho mateřského jazyka, s kterým se seznamují. Není nám známo, že by existovala učebnice češtiny pro cizince, která by prezentovala primárně a výlučně jiný útvar, např. obecnou češtinu.

Domníváme se, že je přednostní prezentace spisovné češtiny v její hovorové podobě správná. Učí-li se člověk cizímu jazyku, velmi pravděpodobně se zajímá v prvé řadě o prestižní varietu toho kterého národního jazyka. Zahraniční bohemisté potřebují znalost spisovné češtiny v daleko větší míře, než se obecně soudí: jde jim totiž často zejména o studium odborné literatury, o porozumění přednáškám, o komunikaci v akademickém prostředí, o napsání různých žádostí, životopisů, seminárních a jiných prací.

Je známou skutečností, že si při pobytu v ČR osvojí cizinci mluvící česky nespisovný útvar, především obecnou češtinu, poměrně rychle. Jestliže zvládli češtinu spisovnou, nemívají s útvary nespisovnými větší potíže. Problém je

ovšem v tom, aby užívali jednotlivých útvarů vědomě a diferencovaně (adekvátně komunikační situaci), aby se nevyjadřovali hybridně, aby v jejich komunikaci docházelo ke střídání kódů, nikoliv k jejich směšování. Užívají-li cizinci s pokročilejší znalostí češtiny nespisovného útvaru jakoby „suverénně", bývá nezřídka výsledek zcela jiný než plánovaný efekt (viz např. nadužívání protetického *v-: votec, vovšem, vovoce* ...).

Pokládáme za užitečné připomenout, že se cizinec učí, resp. osvojuje si takový jazyk (tu varietu), která je mu vyučujícím a učebnicí předkládána (ev. jazyk, kterým komunikuje jeho okolí). V tomto směru může docházet k velmi rozmanitým situacím - někdy až humorného rázu. Pracujeme s Francouzem, který má za ženu Češku. Žijí a pracují v Belgii, mají dvě malé děti (dvouleté a čtyřleté), s nimiž matka mluví česky. Její manžel spontánně přejímá jejich styl komunikace: místo *spaní - spinká/hajá;* místo aby *jedl - papá* apod.

Poněkud jiná situace je u dětí krajanů. Lze je z jazykového hlediska rozdělit do dvou základních skupin. Jedny znají češtinu jen velmi málo nebo česky nemluví vůbec, druhé oproti tomu hovoří česky plynule, mnohdy ale nejsou schopny vyjadřovat se spisovně nebo nerozlišují mezi varietami; jejich slabinou bývá malá slovní zásoba, stylizace, pravopis. Obě skupiny mají podle našich zkušeností velký zájem naučit se češtinu spisovnou, významně roste podíl těch, kteří ji potřebují profesně (překladatelé, tlumočníci, průvodci, vícejazyčné sekretářky apod.).

Je žádoucí, aby si cizinci v kurzech osvojili hovorovou češtinu a užívali jí adekvátním způsobem. Při bezprostředním styku s nespisovnou češtinou nebude pro ně velkým problémem porozumět jí, případně v neoficiální komunikaci k ní i přecházet. Tato cesta je podle našeho mínění vhodnější a snazší než naučit se češtinu nespisovnou a pak přecházet ke spisovné.

Milan Hrdlička ml.

Poučení o učení

Jiřího Mareše poznali čtenáři ČDS již jako odborníka na problematiku komunikace ve škole (srov. dvojí recenzi O. Hausenblase a J. Šlédrové v ČDS 3/95, s 188n. publikace Komunikace ve škole autorské dvojice J. Mareš a J. Křivohlavý). Nyní chceme upozornit na další Marešovu práci Styly učení žáků a studentů, kterou vydalo pražské nakladatelství Portál v loňském roce. Na základě znalostí dřívějších autorových publikací bychom mohli očekávat, že se setkáme s textem vystavěným na bohatém empirickém materiálu, v němž budou v převaze praktické aplikace nad teoretickými výklady. Patrně samo téma publikace - styly učení - přivedlo J. Mareše tentokráte do role průvodce pojmoslovím, které u nás dosud příliš nezakořenilo, a do role zasvěceného komentátora řady klasifikací a modelů učebních stylů a dalších souvztažných schémat.

V úvodu autor adresně oslovuje okruh čtenářů, jimž svůj text primárně určuje. Promlouvá k vysokoškolským studentům, učitelům všech typů škol, pracovníkům poraden, školním psychologům a badatelům zabývajícím se výzkumem. I když se autor snaží usnadnit čtenáři orientaci v knize doporučením vybraných kapitol pro jednotlivé skupiny čtenářů, přesto se obáváme, že nemalý počet z nich, zejména učitelé a studenti, se mohou cítit poznatky zahlceni a někdy až dezorientováni. Předpokládáme, že právě tyto dvě skupiny čtenářů budou v knize hledat instruktáž, jak modifikovat procesy učení a vyučování, aby přinášely co nejkvalitnější výsledky. Jednoznačné recepty tato kniha nepřináší, ale odhaluje široké spektrum faktorů ovlivňujících učební styly. V úvodní kapitole autor seznamuje čtenáře s různými způsoby učení nejprve velice odlehčeně, názorně a s patřičnou dávkou humoru. Jako příklad učení založeného na mimořádně rozvinuté vizuální paměti používá studenta z filmu Jak básníci přicházejí o iluze. Ten si během desetisekundového soustředěného pozorování křestního listu zapamatuje bujumburské jméno:
LEPODOTEMACOSELACGALEOKRANIOLEIPSONATRIU-
MUPOTRIMATOSIFZOPARAOMELITOKATEKEKLUMM-

ENOKYCLEJPKOSZFOFATOPERISTERALEKTRIONOP. Dále je představen, opět s patřičnou nadsázkou, učební styl, který je založen na výrazné pohybové aktivitě učícího se subjektu. Představitele tohoto stylu si vypůjčil J. Mareš z filmu Marečku, podejte mi pero. Student Svátek, pokud stojí v lavici, nedokáže odpovídat, jakmile je mu umožněno pochodovat, pustí se s vervou do výkladu. Třetí příklad je rovněž velmi názorný, ale už méně žertovný. Nepochází z filmového plátna, ale přímo ze života. Malá školačka vysvětluje svému tatínkovi, že není nutné učivu rozumět, ale je třeba ho přesně odříkat, jak je napsáno v sešitě, neboť tak to chce paní učitelka. Je žalostné, že tento styl doslovného pamětního učení je ještě některými našimi učiteli, zejména u žáků nižších ročníků, vyžadován. Od úvodních exemplifikací přistupuje autor k představení hlavních psychologických směrů, které se snaží postihnout základní individuální zvláštnosti učení.

Lingvistu patrně nejvíce zaujme přístup fenomenologické psychologie, která studuje zejména učení z textu a vychází ze žákových zkušeností. Všímá si, jak žáci zkušenost konceptualizují, jaké je jejich pojetí světa, jak vnímají některé konkrétní jevy.

Zájem určitě vzbudí i psychologie osobnosti, která sleduje vazby mezi učebními styly a charakteristikami osobnosti z hlediska temperamentových typů. Dovídáme se např., že extrovertní lidé preferují při učení emocionálně podnětné až vzrušující situace, v nichž se sami nemusí příliš angažovat, zatímco introverti preferují při učení distanci od emocionálních podnětů a pouštějí se do větších detailů než extroverti.

Druhá kapitola usiluje o přesné definování pojmů, bez nichž by bylo stěží možné vymezovat učební styly, natož je diagnostikovat, či dokonce uvažovat o jejich změnách. Jako první uvádí autor pojem styl, který z psychologického hlediska představuje pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity. Podobně jako lingvistika řeší problematiku noremnosti, snaží se i psychologie o odlišení stylů, které jsou v souladu s normou a které jsou tzv. mimo normu. Za noremní se tu považuje styl, který je zvnějšku prezentován jako správný a závazný. V této souvislosti Mareš zmiňuje obsesivní styl, který způsobuje rigidnost poznávacích postupů, hysterický, vycházející z dojmů a nálad, paranoidní, spočívající v neustálém podezřívání, a impulzivní, v němž nedochází k propojování poznatků.

Z hlediska soudobého rozvoje kognitivní lingvistiky a psycholingvistiky považujeme za nutné objasnit, jak autor vystihuje vztah mezi učebními styly

a styly kognitivními. Při definování kognitivních stylů se Mareš inspiruje zahraničními autory a vymezuje je jako „charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se" (s. 50). Kognitivní styly bývají někdy považovány za synonymní označení učebních stylů, někdy se oba pojmy striktně odlišují. Ztotožňování obou pojmů Mareš nepovažuje za vhodné, protože styly učení kromě kognitivní složky obsahují i složky motivační, osobnostní, sociální a kontextové. Kognitivní styly jsou na rozdíl od stylů učení převážně vrozené a jejich změn se dosahuje velice obtížně. Z hlediska teorie funkčních stylů rovněž považujeme za žádoucí odlišování obou pojmů.

Třetí, značně rozsáhlá kapitola je věnována diagnostice stylů. Autor upozorňuje na úskalí, které diagnostikování obnáší. I když psychologové vypracovali řadu testů většinou vykazujících vysokou spolehlivost, nepsychologové mohou pracovat jen s velmi omezeným množstvím.

V poslední kapitole se autor zamýšlí nad smyslem ovlivňování učebních stylů a pokládá klíčovou otázku. Mají se vůbec měnit styly učení žáků, anebo by se mělo školní vyučování přizpůsobovat různým žákovským stylům? Asi si dovedeme představit, že vedle sebe mohou existovat dvě skupiny osob, jejichž odpovědi se budou diametrálně lišit. Měli bychom si uvědomit, že změna učebního stylu, pokud máme na mysli zdar žáka, nepředstavuje radikální rozbíjení jeho učebních činností, ale představuje korigování těch složek, které se projevily jako nevýhodné, a podporování a rozvíjení těch postupů, které jsou účinné a kterých žák používá spontánně.

Až dosud si možná čtenář mohl vytvořit dojem, že žák či student je v celé Marešově práci odsunut do pasivní role, že jde především o jeho ovlivňování vnějšími zásahy, aniž by se sám nad kvalitou svých učebních činností zamýšlel. Poslední dvě subkapitoly knihy pracují s dvěma klíčovými pojmy - metakognice a autoregulace. Označují se jimi procesy zaměřující se na dovednost žáků hodnotit sám sebe, motivovat se k provádění změn učebních činností, vyhodnocovat průběžně výsledky učení, které výkon ovlivňují, řídit vlastní pozornost, emoce a dokázat se vyrovnat s neúspěchy.

Společně s autorem si přejeme, aby alespoň některé z těchto myšlenek ovlivnily dospělé, kteří se podílejí na žákovu učení, a hlavně aby sloužily ku prospěchu žáků samých.

Jasňa Šlédrová

O čtení „výrazu písma“

pojednává - z různých úhlů pohledu - 1. číslo sborníku Grafologie, „věnovaného poznávání osobnosti a životnímu způsobu“, jak čteme v podtitulu (vyšlo na podzim r. 1998). Přinejmenším některé z otázek, které jsou ve sborníku vysloveny, mohou zajímat i čtenáře „Češtiny doma a ve světě“ - stejné otázky si totiž klade, i když možná v trochu jiné podobě, také jazykověda, popř. i věda literární. Jde přitom jak o otázky obecnější povahy, tak o problémy spjaté přímo s analýzami konkrétních textů.

Mezi problémy prvního druhu, ty obecné, patří např. kategorie výrazu. Dobře víme, že naše poválečná stylistika (zvl. koncepce stylu Karla Hausenblase) ztotožňuje výraz se stylem, vykládá, jak se má výraz ke smyslu, a vychází z toho, že (jistý) výraz má každý lidský výtvor/výkon. Grafologie (jak osvětluje úvodní interview s J. Jeřábkem, předsedou České grafologické komory) vlastně přikládá důležitost jednomu typu výrazu, totiž výrazu písma. Jeho studium (popis a měření) přitom není samoúčelné, je zacíleno zvl. k pochopení osobnosti a jejího prostředí.

Jak lze k takovému cíli dospět studiem konkrétního textu, pak ukazuje např. příspěvek Mé dny prožité s Boženou Němcovou (grafologický rozbor dvou dopisů). Helena Baková v něm vykládá změny v rukopisu B. Němcové, patrné ze srovnání dopisu J. E. Purkyňovi z r. 1854 a posledního zachovaného dopisu autorčina (V. Náprstkovi, 1861); klade si přitom otázky, co všechno prokazatelná proměna výrazu písma napovídá, resp. může napovídat. Grafologickou interpretaci doplňuje „z druhé strany“ netradiční pohled na život B. Němcové v letech 1853-54 a 1861-62 z pera J. Janáčkové.

I jazykovědci, i vědci literární mohou samozřejmě ve sborníku najít i zajímavé příspěvky další (např. hlubinně psychologický rozbor pohádky B. Němcové Vodní paní podaný J. Heffernánovou), učitelé se zase mohou poučit o tom, co všechno se dá vyčíst z rukopisu jejich žáků (ve sborníku jsou publikovány dva grafologické posudky osobnosti). Sborník zveřejňuje i rozhovory, přehledové články, recenze a ukázky z publikované odborné literatury.

am

Z korespondence našich čtenářů

(Autor dopisu prof. A. Knop je emeritní profesor Ostravské univerzity.)

...v jazykovědných aktualitách (r. XXXIV, č. 3-4, s. 34-43) jsem četl diskusní příspěvek F. Čermáka „Obecná čeština: je součástí české diglosie".

Přes zdánlivě doložená tvrzení je to primitivismus, protože jde o jednostranně zdůrazňované postavení obecné češtiny proti její spisovné formě. Je otřesné, že vzdělaný lingvista může navrhovat radikální změnu spisovné češtiny právě v době, kdy máme vstoupit do Evropské unie.

F. Čermákovi oponuje J. Bartošek (l. c., s. 44-51) a podle mého názoru má dobře doloženou, a proto přesvědčivou pravdu on.

Uvažme, jak Němci zachovávají postavení spisovné němčiny bez ohledu na to, zda jsou to Němci, Rakušané nebo Švýcaři; nehledají varianty hlavních měst. Jen povrchní Čížkové jsou schopní navrhovat variantu pražskou.

Byla by to degradace staleté uvědomělé práce od J. Husa přes J. Dobrovského etc. až do současné práce. Byl by odstraněn zázrak obnovy naší vynikající mateřštiny, který trval přes sto let.

Zamyšlení nad úlohou češtiny na základní škole

(J. Bek je ředitelem ZŠ v Radotíně, přetiskujeme část jeho článku z časopisu Šemík.)

Teorie by měla pomáhat při řešení praktických úkolů a nemělo by zůstávat jen u ní. Pokud by tomu tak bylo, je to špatné, ale naučíme-li se teoretické znalosti přenášet do praktického užívání, aniž bychom museli neustále dolovat z mozkových závitů teoretické poučky, je to tak v pořádku. Uvedu příklad: při studiu cizího jazyka se učím řadu jazykových pouček a zprvu jsem schopen mluvit jen pomalu, protože neustále kontroluji, zda se všechno s poučkami shoduje, ale neustálým procvičováním, tedy praktickým hovorem, dosahuji toho, že na poučky přestávám myslet, aniž bych chyboval, a jsem schopen mluvit rychleji. Větné rozbory napomáhají logickému chápání toho, co píšeme, která slova patří k té či oné větě, logickému celku. Často mě napadá, že spousta autorů různých reklamních tabulí při cestách a jinde by se ještě nějakou dobu měla věnovat zdokonalování se právě v oboru větných rozborů, poněvadž jejich

„díla“ překypují chybami typu „Víte kde máte nakupovat?“ Že by chybějící čárka za prvním slovem nehrála roli? Minulý týden jsem zastavil před krámkem, kde stála tabule s označením prodávaných výrobků. Stálo na ní: „...párky, uzená šunka, bok klobásy...“ Než jsem pochopil, že obchodník vyrobil chybu, přemýšlel jsem, o jakou specialitu - bok klobásy - se jedná. Loni jsem si koupil „teplé lehké laciné hnědé pohodlné zimní boty“. Nezdá se vám slovosled divný, a že by semtam měla být čárka mezi přívlastky? Proč jsem použil tento příklad s botami? Zaprvé je ze života a zadruhé proto, že k botám byl přiložen letáček, který se jen hemžil chybami, převážně zaviněnými špatnou (ba přímo hroznou!) znalostí psaní čárek a pravopisu. Ano, určování vět a jejich závislostí hraje velice důležitou roli při rozvíjení logického myšlení. Jestliže tedy na středních školách vyžadují i tento druh znalostí, má to svůj smysl: z uchazečů si podle výsledků mohou vybrat ty, kdož umějí logicky myslet. A co výuka cizích jazyků? Jak mám poučit žáky, že v angličtině stojí na prvním místě ve větě vždy podmět, pak přísudek, na dalším případně předmět a teprve na konci věty se nachází příslovečné určení místa a času, když tyto pojmy jsou žákovi cizí? Vždyť i sami Britové nebo Američané se učí ve škole stejné věci jako my...

Zamysleme se nad úlohou základní školy. Ta má za cíl nejen dát žákům základní vědomosti v celé řadě předmětů a činností, ale poskytnout jim také přehled, co je co, co který předmět obnáší. Na základě toho, v čem jsou úspěšní, co je baví, se rozhodují o své další životní cestě. A co je na tom, že budoucí zdravotní sestra se musí dovědět o podnebí, počasí (v zeměpise), atmosférickém tlaku (ve fyzice a zeměpise) a příčinách jejich změn, když jinému žákovi takové znalosti otevřou dveře do světa meteorologie? Kdyby se všem nedostalo základů již v základních školách, kde jinde by to mělo být? Fakt, že jsem se musel učit něco, co dnes příliš (nebo skoro vůbec) nepotřebuji, přece neznamená, že jsem se tomu učil zbytečně! Co využívám například z matematiky (a mám za sebou mimo jiné vysokoškolské vzdělání) dnes, po tolika letech po základní škole: sčítání a odčítání, násobení a dělení, trojčlenku, rovnice o jedné nebo dvou neznámých, výpočet obsahu obrazců a objemu těles, převod zlomků na desetinná čísla... Znamená to snad, že budu zatracovat sinus nebo tangens, nebo vytýkání před závorku? Vždyť v době školní docházky to vše rozvíjelo logiku, schopnost uvažovat, utvářet si ucelenější a objektivnější pohled na svět. A nepoužívá snad většina z nás vědomosti z jazykových a větných rozborů (byť někdy s chybami) po celý život?

Jaroslav Bek

Obsah

Úvodem (hh) 69

O ŘEČI TĚCH NEJMENŠÍCH

Byla jedna Zuzanka... (Irena Vaňková) 70

PRVNÍ TŘÍDA KAŠIČKA, DRUHÁ TŘÍDA...

- VYJADŘOVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jak děti spisují beletrii (Renata Blatná) 73
Obr, který nikdy nezatáčí (Denisa Votrubová) 78
Pozdravy a oslovení v řeči pražských žáků mladšího
školního věku (Eva Hájková) 81
Oslovení jako projev socializace dítěte (Jitka Dršatová) 87
„Jak se dělá věta?" (Marie Kaplanová) 90
Řeč dětí v lékařské ordinaci (Olga Müllerová) 95

DOROZUMÍVÁNÍ VE ZNAMENÍ TICHA

Výchova sluchově postižených dětí. Část II (Miloň Potměšil) 100

ŘEČI O ŘEČI PUBESCENTŮ A TEENAGERŮ

Jako zkušený kantor vím... (Eva Beránková) 103
Přínos školního časopisu pro výuku českého jazyka (Květa Rysová) .. 105
Mluvená čeština ve veřejných projevech očima žáků
a studentů (Milena Frydrychová, Eva Höflerová, Jana Svobodová) 109
Přezdívání mezi mládeží (Alena Scheinostová) 113
Dostal jsem sadu od jednoho saláta
- to není medík (Jana Hoffmannová) 116
Naprosto totálně super (Soňa Schneiderová) 120
„HELLo maniax!" (Petr Mareš) 123
Prostředí jako stimul komunikace (Jiří Zeman) 125
Jak si dnes píší mladí lidé (Zdeňka Hladká) 130

I CIZINCI MLUVÍ ČESKY

Dá se čeština číst odzadu? (Lída Holá) 135
Mládež ze zahraničí a čeština (Milan Hrdlička ml.) 138

OHLASY, DROBNOSTI, RECENZE

Poučení o učení (Jasňa Šlédrová) 140
O čtení „výrazu písma“ (am) 143
Z korespondence našich čtenářů 144
Zamyšlení nad úlohou češtiny na základní škole (Jaroslav Bek) 144