

# **DIDAKTICKÉ STUDIE**

## **ročník 4, číslo 1, 2012**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování

Praha 2012

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 4, číslo 1, 2012

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy.

Vychází dvakrát ročně, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. Webová stránka: <http://web.pdf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Scientific reviewed magazine, mainly of linguodidactic and bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at a chosen type of school.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1<sup>st</sup> March and 1<sup>st</sup> September. Web page: <http://web.pdf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

### **Vydává/Published by**

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

### **Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board**

Doc. PaedDr. *René Bílík*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Falkulta humanitných štúdií Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literárni akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha

Doc. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*, Universität Konstanz, Německo

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

### **Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief**

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

### **Výkonný redaktor / Executive editor:**

Mgr. *Jan Huleja*

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, nebo na adresu [didakticke.studie@pdf.cuni.cz](mailto:didakticke.studie@pdf.cuni.cz)

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221. MK ČR E19169

DIDAKTICKÉ STUDIE  
ročník 4, číslo 1, 2012

Editorial ..... 3

**Studie / Papers**

Pronomina bez antecedentu. Pohled sémanticko-pragmatický

*Milada Hirschová* ..... 9

Poznámky o přechodnících

*Robert Adam* ..... 14

Konkurence spisovných a obecněčeských prvků v polooficiálních rozhlasových projevech

*Pavel Sojka* ..... 19

**Projekty / Projects**

Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ

*Eva Hájková* ..... 37

Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka

*Martina Šmejkalová* ..... 42

**Aplikace / Applications**

Erbenova báseň Kytice ve výuce českého jazyka

*Martin Hrdina* ..... 67

Základní pojmy morfematiky v přístupném a návodném metodickém výkladu

*Martin Beneš* ..... 71

Morfologie ve výuce: některé problémy a souvislosti

*Olga Palkosková* ..... 80

**K diskusi:**

O něčem/ničem takovém jsem neslyšel

*Milan Hrdlička* ..... 83

## **Recenze / Reviews**

- Komenského Orbis sensualium pictus v novém vydání  
*Eva Hájková* . . . . . 85
- Adéla Hall: Deutsch und Tschechisch im Sprachenpolitischen Konflikt. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2008, 261 s.  
*Pavλίna Jiříková*. . . . . 87
- Bačvarov, Janko: Kratak češko-balgarski rečnik na neknižovnata leksika. Sofia: Nakladatelství ETO, 2011, 243 s.  
*Ladislav Janovec* . . . . . 91

## **Zprávy / News**

- Morfologie (známá a neznámá) a Čelakovský  
*Kateřina Jančaříková* . . . . . 94
- Informace pro přispěvatele* . . . . . 97

## EDITORIAL

Vážení čtenáři,

toto číslo přináší příspěvky k problematice morfologie a jejího vyučování. Nečiní si nikterak nároky na pokrytí celé problematiky dané disciplíny a její edukace, nicméně věříme, že v něm najdete podněty k zamyšlení i praktické informace pro vaši práci. Číslo nabízí jak teoretické studie k vybraným morfologickým problémům, tak i materiály studijního a aplikačního typu. Poprvé je též zařazen text reagující na drobný jazykový prostředek a jeho užití v komunikační praxi (Hrdlička). Setká-li se příspěvek jako podnět k diskusi s kladnou odezvou u čtenářů, zváží redakce zavedení nové rubriky (Drobnosti z jazykové praxe, glosy, komentáře apod.). Redakce uvítá i další vaše reakce, náměty na zpestření či rozšíření obsahu časopisu. Korektnost obsahu jednotlivých příspěvků je tradičně v kompetenci jejich autorů.

redakce



**STUDIE  
PAPERS**





# PRONOMINA BEZ ANTECEDENTU. POHLED SÉMANTICKO-PRAGMATICKÝ

**Milada Hirschová**

**Abstrakt:** Příspěvek ukazuje nejvýraznější případy, kdy se v češtině objevují zájmena 3. os., jinak typické případy pronominalizace, bez antecedentu. Tj. jejich koreferenční funkce je dána jinými, zejména pragmatickými faktory. Uvádí se rovněž funkce těchto zájmen na pomezí částic a supletivních subjektů a rovněž jako slov tabu.

**Klíčová slova:** pronominalizace, anafora, chybějící antecedent, koreference, supletivní subjekt, tabu

**Abstract:** The article presents an overview of utterance types in which Czech 3rd Person pronouns (on, ona etc.) have no antecedent, i.e. their co-reference function is based on other, mainly pragmatic factors. Also, the article mentions functioning of on, ona etc. on the verge of suppletive subjects and particles as well as their role as taboo words.

**Key words:** pronominalization, anaphora, missing antecedent, co-reference, suppletive subjects, taboo

1. Užití pronominálních výrazů (v užším smyslu zájmen 3. osoby) běžně předpokládá v textu přítomnost předcházejícího plnovýznamového slova, s nímž se pronomen shoduje zpravidla v gramatickém rodu a čísle. Obvyklejší je odkazování „dozadu“ (anafora, viz (1)), objevuje se i odkazování „dopředu“ (katafora, viz (2) a (3)), u něhož se pronomen objevit nemusí (2). Anaforické odkazování předpokládá antecedent – ve vztahu k pronominalizaci se obecně definuje jako prvek poskytující referenci endoforicky (uvnitř jazyka) ukazujícímu výrazu. V užším smyslu se jako antecedent označuje výraz stojící v textu před endoforickým výrazem (indexace ukazuje koreferenci antecedentu a endoforického výrazu):

(1) *Jdeme blahopřát dědečkovi<sub>i</sub> k narozeninám. Koupili jsme mu<sub>j</sub> láhev whisky a knihu o plachetnicích.*

(2) *Pro<sub>i</sub> Je malý<sub>p</sub> rezavý<sub>i</sub> a neobyčejně odolný<sub>i</sub>. [Mravenec faraon]<sub>i</sub> se dostane všude a sežere vše.*

Kataforicky lze referovat i objektem k subjektu:

(3) *Poprvé jsem ho<sub>i</sub> viděl na jakési besedě se čtenáři. Jan Novák<sub>i</sub> všechny zaujal...*

Jak ukazuje př. (2), u kataforického odkazování se koreference rovněž realizuje prostředky shody; v tomto případě na tvaru sponového slovesa a přísudkového adjektiva, která kopírují rod a číslo subjektu realizovaného lexikálně až ve větě na druhé pozici, ve (3) shodou v rodě a čísle u objektu a subjektu. Stojí-li věta s lexikálně nerealizovaným subjektem na začátku textu, je její funkcí obvykle upoutání pozornosti, protože vybízí k „hledání“ koreferenčního výrazu. (Tzv. nevyjadřování podmětu, resp. jeho lexikální nerealizace ve větě následující po větě s podmětem explicitně vyjádřeným, kdy se koreferenční subjekt identifikuje na základě shodových gramatických kategorií na přísudkovém slovese, má zcela charakter anaforický – předcházející vyjádřený podmět je antecedentem.)<sup>1</sup> Funkci antecedentu může mít i přivlastňovací adjektivum:

(4) *Před hotelem stála prezidentova<sub>i</sub> limuzína, ale on<sub>i</sub> v ní nebyl.*

1.1. O koreferenční platnosti některých případů pronominalizace rozhodují často i mimojazykové znalosti:

(5) *Někde u Jihlavy mě zastavil dopravní policista<sub>i</sub>, a Pro<sub>i</sub> chtěl, abych mu<sub>i</sub> ukázal doklady.*

(6) *Policista<sub>i</sub> se naklonil k Pavlovi<sub>j</sub>, a Pro<sub>i</sub> chtěl, abych mu<sub>ij</sub> podal vodu.*

Zatímco pro koreferenční čtení v př. (5) je podstatná znalost faktu (scénáře situace), že žádost o předložení dokladů je relevantní u policisty, příklad (6) žádné interpretační klíče neposkytuje a bez znalosti širšího (situačního) kontextu o koreferenčním antecedentu osobního zájmena v dativu rozhodnout nelze.

2. Existuje nicméně poměrně široký repertoár vět, v nichž se zájmeno 3. osoby objevuje bez předcházejícího důsledně koreferenčního výrazu. (Nemáme na mysli užití typu *To okno rozbil on!*, kdy má být referent nalezen exoforicky, aktem demonstrace, a pronomem se stává demonstrativem.) Jde např. o případy, kdy se textově předcházející výraz implicitně sémanticky rozkládá a pronominální odkazování reflektuje právě výsledek této analýzy a přemostuje sémantickou mezeru:

(7) *K vedlejšímu stolu si přisedla podivná dvojice. On byl malý a velmi tlustý, ona vysoká a neuvěřitelně hubená.*

Podobná pronominalizace by nepřipadala v úvahu, pokud by z širšího kontextu vyplývalo, že dvojici tvořili dva muži nebo dvě ženy, popř. dospělý a dítě, pak by pro vyjádření koreference byla nutná verbalizace plnovýznamovým slovem, resp. jinými prostředky (*jeden/jedna z nich* apod.). Přemostění sémantické mezery se objevuje i tam, kde se opět lze spolehnout na mimojazykové znalosti a doslovnost není nutná:

---

1 Naše úvahy se týkají pouze subjektů ve 3. osobě; subjekty *já* a *ty* do tohoto okruhu nepatří, protože u nich je lexikální nerealizace (vyjádření pouze flexémem slovesa) primární, k pronominalizaci nedochází.

(8) *Pavel nemá přítelkyni, ale Karel ano. A (ona) je velmi milá.*

V př. (8) je jasné, že jedině explicitní substantivum, které by v předcházejícím textu podle svých gramatických rysů mohlo být koreferenční se zájmenem *ona*, s ním nekoreferuje, a pronomen *ona* fakticky antecedent nemá (může být hledán pouze v předcházející eliptické větě, tj. je implicitní). Podle Sgalla (2000, s. 109) se u odkazování mohou uplatnit i vztahy asociativní, kdy osobní zájmeno reflektuje pouze některé rysy antecedentu:

(9) *Rozdali nám vstupenky. Já jsem si ji dal do kapsy a žena do kabelky.*

V daném případě se koreference opět obejde bez úplné specifikace, např. *tu svou*. Zde se mluví o tzv. „zájmenech z lenosti“ (Partee 1978), kdy se mluvčí vzdává úplného upřesnění.

3. V běžně mluvené češtině existuje rovněž skupina výpovědí, v nichž se výraz *on, ona* atd. objevuje v první pozici, která však není pozicí podmětovou. (Stranou ponecháváme případy *Ono prší!*, kde *ono* má částicovou platnost.) Jsou to případy typu:

(10) *On je to hodný člověk.*

(11) *Ona naše maminka je až moc starostlivá.*

(12) *Ono se ti to lhaní jednou vymstí.*

(13) *Oni jsou to takoví divní lidé.*

Interpretovat tyto věty paušálně jako věty s částicemi je snad možné, i když jejich emocionální zabarvení je sporné (jakožto výpovědi jsou spíše neemocionální). Antecedent výrazy *on, ona* atd. samozřejmě nemají, navíc podobné věty mohou stát v promluvě na začátku. Nicméně objevuje se zde shoda v rodě a čísle buďto se skutečným podmětem (11), (12) nebo s posponovým jménem v konstrukci (10), (13). (Užití neshodného *ono* není sice vyloučeno, ale v takových výpovědích bývá mezi výrazem *ono* a vlastní výpovědí zřetelná pauza, např. *Ono... někdy nemůžete hned odhadnout, jak se to bude vyvíjet*. Výraz *ono* skutečně funguje jako jiné uvozovací částice *no, tak*. Podobné případy se od (10)–(13) jasně liší.

3.1. Pro možnou interpretaci podobných případů je třeba vzít v úvahu, že výpovědi tohoto typu jsou charakteristické pro spontánní mluvené projevy; jejich eventuální výskyt v psaných textech je nejpravděpodobněji motivován snahou o vytvoření dojmu spontánnosti a poklidného vyjadřování. Nabízí se pak možnost, že výpovědi jako *On je to hodný člověk*, *Ona naše maminka je až moc starostlivá* jsou výsledkem „průniku“, kombinace dvou syntaktických konstrukcí, které v daných případech mohou být použity, tj. *On je hodný člověk* + *Je to hodný člověk*, *Ona je až moc starostlivá* + *Naše maminka je až moc starostlivá*. Na možnost takovéto interpretace ukazuje srovnání s případy dodatečného přičleňování,

k nimž zde existuje postupný přechod: *On se snad zbláznil, Pavel / On se snad Pavel zbláznil / On se Pavel snad zbláznil*. Zdá se, že uvedené konstrukční alternativy (věta s pronominálním podmětem a věta s podmětem vyjádřeným substantivem) představují kontrastní pozadí, mluvčí i posluchač jsou si vědomi, že mohlo být zvoleno i vyjádření jiné. Výpovědi s nepodmětovým *on* atd. mohou navazovat na předcházející kontext, tj. *on, ona* mohou být anaforické, i když volbou „průniku konstrukcí“ mluvčí anaforu (nikoli však přítomnost koreferenčního prvku) fakticky zlikviduje. Pokud takové výpovědi stojí na počátku promluvy, lze uvažovat o tom, že *on* a substantivum, které bude v konstrukci následovat, fakticky předznamenávají, plní tedy funkci obdobnou funkci kataforické. Těmito dvěma variantami je možné vysvětlit, proč mají dané výrazy kongruenci – jejich rod a číslo kopírují substantivum, k němuž je lze vztáhnout. Tento rys je přibližuje ke skutečným zájmenům 3. osoby. Zcela pominout však nelze ani tu skutečnost, že zásadně stojí vždy na začátku a že nejfrekventovanější v dané skupině jsou případy s *ono*: *Ono se nemá hned generalizovat; Ono se dodneška neví, jak to bylo; Ono není jistý, jestli se to stihne*. Neutrum je zde proto, že *ono* se vztahuje nikoli k substantivu, nýbrž k subjektu vyjádřenému infinitivem nebo závislou větou, namísto je tedy rodově bezpříznakový tvar. Výrazně zde lze vidět analogii se supletivními subjekty typu *It rains, Es regnet*. Důležitý je i fakt, že *on, ona, a* zejména *ono* zaplňují v daných výpovědích pozici tematickou.

4. Existuje ještě jedna skupina užití zájmen 3. osoby bez antecedentu, v níž je motivace výskytu (tentokrát výhradně *on* a *ona*, a to v objektové platnosti) zcela jiná. Jakkoli jde o užití okrajové, soudíme, že už z důvodu úplnosti nemůže být pominuto. Jde o případy, kdy pronomen *on* nebo *ona* referuje k objektům, jejichž pojmenování patří mezi slova tabu, konkrétně k pojmenováním vnějšího pohlavního ústrojí. Situace, kdy pojmenování těchto objektů patří v češtině buďto do odborného názvosloví, nebo mezi vulgarismy, se řeší právě pronominální referencí k „nepojmenovatelnému“:

(14) *Každěj kluk se bojí, že ho má moc malýho.*

(15) *Dneska je moderní mít ji celou vyholenou.*

Jako tabuová nápověd' zde fungují rod a číslo; v procesu užívání ovšem došlo k tomu, že podobné výpovědi, které měly problematický výraz nahrazovat neproblematickým, se stávají příznakovými jako celek a tendují k pokleslému vyjadřování.

5. Náš přehled se pokusil prezentovat nejvýraznější případy, kdy výrazy prototypicky realizující pronominalizaci (= vyžadující antecedent) vystupují v jiných souvislostech bez explicitního antecedentu a plní funkce odlišné. Úmyslně jsme

pominuli problematiku reflexiv, která představují samostatný, značně široký okruh otázek.

## **Literatura**

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006.

KARLÍK, P. Antecedent. In *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, s. 41–42, 2002.

PARTEE, B. H. Bound Variables and Other Anaphors. In D. L. Waltz (ed.). *Proceedings of TINLAP 2*, Amherst: Univ. of Mass., s. 79–85, 1978.

SGALL, P. Sémantika a pragmatika v jazyce různých typů. In Hladká, Z. – Karlík, P. (eds.). *Čeština – univerzália a specifika 2*. Brno: MU, s. 107–113, 2000.

doc. PhDr. Milada Hirschová, DSc.

Katedra českého jazyka PedF UK

milada.hirschova@pedf.cuni.cz

# POZNÁMKY O PŘECHODNÍCÍCH

**Robert Adam**

***Abstrakt:** Článek podává výklad o přechodnících v současné češtině z hlediska slohového, syntaktického a funkčněmorfologického a upozorňuje na některé nesprávné představy, které o nich ve veřejnosti včetně studentů existují.*

***Klíčová slova:** přechodník, okolnostní děj*

***Abstract:** The article gives an explanation of transgressives in contemporary Czech from both stylistic and grammatical points of view and comments on some wrong ideas about transgressives present among language users including students.*

***Key words:** transgressive, circumstantial action*

1.1 V tomto článku se budeme zabývat tvořením a užíváním přechodníků v současné češtině. Stranou ponecháme ustupující ustrnulé přechodníkové tvary užívané jako integrální součást každodenní komunikace ve východomoravských nářečích.

1.2 V současné češtině jsou přechodníky příznakovým prostředkem vyššího stylu, ba jedním z jeho nejtypičtějších indikátorů. Relativně běžně se s nimi setkáváme v textech odborných – přinejmenším v některých vědních oborech – a v právním diskursu, např. v preambulích smluv. Další oblastí, v níž nás přechodníky nepřekvapí, je esejistika, intelektuální publicistika a umělecká kritika. Tam všude jde stále ještě o prostředky víceméně automatizované. Nezřídka se však přechodníků užívá jako prostředků aktualizačních – právě proto, že jsou všeobecně známým indikátorem vyšších sdělovacích funkcí. Může se to dít v humoristické literatuře, v odlehčeně psaných fejetonech, v písňových textech populární hudby i v běžné komunikaci, např. v uvolněném hovoru s přáteli. Je otázka, zda už v takových užitích nejde spíše o (jinou, sekundární) automatizaci, o široce srozumitelný typ „aluze“ na vyšší styl. Přechodníky se tak stávají příznakem buď vyššího stylu, nebo stylové hry. Jsou arci mluvčí – ale je jich málo –, kteří tento dvojaký slohový status přechodníků ignorují a používají je např. i v běžné komunikaci bez úmyslu onu stylovou hru hrát.

1.3 Pro naprostou většinu současných uživatelů češtiny však platí, že v komunikaci, jíž se aktivně účastní, si pravidla tvoření ani užívání přechodníků spontánně neosvojují. Chceme-li přechodníkům dobře rozumět, nebo je dokonce aktivně užívat, musíme se to cíleně naučit. I tato vlastnost přechodníků je pro možnost

jejich komunikačního využití závažná a je obecně známá; bývá někdy i důvodem jejich záporného hodnocení.

1.4 Podle našeho názoru by školní jazyková výuka měla zajistit to, že žáci (vzdělávání jako uživatelé jazyka a vychovávaní jako čtenáři literatury) přechodníkům porozumějí. Měla by jim rovněž nabídnout jako možnost, avšak netestovat jako požadovanou kompetenci, aby se naučili užívat jich aktivně ve vlastní komunikační praxi. Naše zkušenost se začínajícími adepty bohemistiky je taková, že výrazná většina některá pravidla tvoření přechodníků zná (např. umí vyjmenovat koncovkové řady *-a, -ouc, -ouce; -e/ě, -íc, -íce*), avšak správně ani vhodně jich užívat neumí. Jak v následujícím výkladu ukážeme, značné nejasnosti panují i mezi jazykovědnými bohemisty a údaje v mluvnicích jsou mnohdy příliš kusé.

2.1 Přechodníky fungují jako syntaktické kondenzátory a zároveň jako prostředky hierarchizace dějů. Vyjádříme-li děj přechodníkem, signalizujeme tím, že ho pojmáme jako méně závažný, okolnostní ve vztahu k ději vyjádřenému přísudkem. Podmínkou užití přechodníkové kondenzace je stejnopodmětovost, tj. když převedeme přechodníkovou konstrukci na větné vyjádření, musejí mít obě věty též podmět. (Pokud se nějaká přechodníková konstrukce ustálí a podmínka stejnopodmětovosti přestane platit, nejde už o přechodník, nýbrž o jiný slovní druh: např. ve větách s předložkou *nehledě na*, s částicí *takřikajíc* nebo s přípustkovým příslovecným výrazem *chtě nechtě* může být přísudkové sloveso v libovolném rodě a čísle.) Z obou naposled zmíněných pravidel je zřejmé, že přechodníková konstrukce je vždy součástí nějaké věty (je v ní doplňkem), tzn., vytvoříme-li přechodníkovou konstrukci, musí se vztahovat k nějakému ději vyjádřenému přísudkem. Toto zdánlivě samozřejmé pravidlo mnozí studenti neznají, a tak dostanou-li za úkol přeformulovat souvětí pomocí přechodníkové konstrukce, nezřídka převedou do přechodníku (třeba i správně utvořeného) všechny určité slovesné tvary a ve větě jim nezbude přísudek.

2.2 Čeština má dva druhy přechodníků, které se navzájem liší časovým vztahem mezi dějem vyjádřeným přechodníkem a dějem vyjádřeným v přísudku: tzv. přechodník přítomný vyjadřuje současnost s přísudkovým dějem; pokud jde o dva děje souběžně trvající, je na rozhodnutí mluvčího, který z nich pojme jako závažnější a který jako okolnostní. Avšak o identické trvání děje (současnost) v plném rozsahu nemusí jít nutně: často je časový vztah dějů takový, že uvnitř intervalu trvání děje vyjádřeného přechodníkem nastane/probíhá děj vyjádřený přísudkem – srov. následující doklad z díla Karla V. Raise:

„ (...) ,“ *volala, již n á v s í u b í h a j í c*.

Tzv. přechodník minulý naproti tomu vyjadřuje předčasnost, tj. poté, co nastane děj vyjádřený přechodníkem, nastane/probíhá děj přísudkový. Z povahy

přechodníku jako prostředku hierarchizace dějů plyne, že přechodník minulý nutně signalizuje okolnostní platnost onoho předcházejícího děje; vyjádřit přechodníkem, že ze dvou souvisejících dějů je dřívější děj závažnější, v češtině nelze. V informační výstavbě věty a vůbec ve slovosledu to však žádné omezení nezakládá: u minulých přechodníků platí stejně jako u přítomných, že vzájemné pořadí přechodníkové konstrukce a „zbytku věty“, resp. té části věty, která obsahuje přísudek, je libovolné, ačkoli je zřejmé, že pořadí respektující chronologii je v případě minulých přechodníků základní, a tedy i častější. Opačné pořadí je např. v této Raisově větě:

„ ( ... ) , “ *dodala, obrátivši se k muži.*

2.3 Časté zdůrazňování rozdílu v relativním časovém významu přechodníku minulého a přítomného zřejmě vedlo N. Nüblera (2002, s. 279) k jeho nepřesnému, příliš generalizovanému tvrzení, že přechodníky mají „funkci adverbialní ve smyslu vedlejší věty časové“. Zaprvé, jak již bylo řečeno výše, nejde o funkci věty, nýbrž kondenzátoru (o polovětnou konstrukci), zadruhé vztah mezi oběma ději může být i jiný než jen časový: vedle souřadného souvětí slučovacího a podřadného souvětí s vedlejší větou časovou může být konkurentem/alternativou přechodníkové konstrukce i souvětí s vedlejší větou např. příčinnou nebo třeba přípustkovou, jak je tomu v následujícím příkladě (opět z Raisova pera):

*Potěšil snad ani nevěda, přisvědčoval*  
( ... ) .

2.4 Tak jako v oblasti „konstrukcosledu“ (tj. pořadí přechodníkové konstrukce a přísudku, srov. 2.2) a specifikace typu okolnosti (srov. 2.3) jsme se už setkali s pochybnostmi, či spíše zbytečně omezujícími představami/tvrzeními o pravidlech užívání přechodníků, i co se týče možných hodnot morfologických kategorií vyjadřovaných přísudkovým slovesem, které je přechodníkem rozvito. Někteří uživatelé češtiny se domnívají, že u přísudkového slovesa a u slovesa ve tvaru přechodníku musejí souhlasit kategorie vidu či slovesného rodu, případně že přísudek rozvitý přechodníkem přítomným musí být v čase přítomném a přísudek rozvitý přechodníkem minulým v čase minulém. Nic z toho neplatí; ať je přechodník minulý, nebo přítomný (a činný, nebo trpný), přísudek může být kteréhokoli vidu, v libovolném slovesném rodě, v libovolném čase a v libovolné osobě – a také v kterémkoli slovesném způsobu: i mluvnické výklady, které zdůrazňují libovolnost kategorie času u přísudkových sloves rozvitých přechodníkem, zpravidla nesprávně opomíjejí možnost, že by takové přísudkové sloveso nebylo v indikativu.

3.1 V činném rodě se přechodník přítomný tvoří koncovkami *-a*, *-ouc*, *-ouce*, *-e/ě*, *-íc*, *-íce* (k distribuci koncovek srov. výklady v mluvnicích) od kmene pří-



tomného, přesněji od takové podoby přítomného kmene, která se končí souhláskou, a to u sloves nedokonavých. Přechodník minulý se tvoří zakončeními *-(v)0*, *-(v)ši*, *-(v)še* (k distribuci zakončení srov. výklady v mluvnicích) od kmene minulého, a to u sloves dokonavých. U sloves nedokonavých existuje jediná výjimka, totiž sloveso *být*: ač nedokonavé, tvoří se od něho přechodníky oba; tuto výjimku lze snadno odůvodnit tím, že *být* má v češtině funkce slovesa pomocného a spovného. Z hlediska jazykového systému nic nebrání tvorbě ani užívání minulých přechodníků nedokonavých sloves, avšak to nikterak neznamená, že by bylo účelné zkoušet je do spisovné normy uměle zavádět. Vyjádřit nedokonavý děj jako předcházející před přísudkovým dějem v češtině pomocí přechodníku nelze (tak jako např. nelze vyjádřit jako okolnostní děj následný, srov. 2.2), avšak nezdá se, že by to u uživatelům jazyka nějak zvlášť vadilo.

3.2 U sloves dokonavých je patrně výjimek víc. Přechodník přítomný se netvoří od těch dokonavých sloves (je jich většina), u nichž mají formy přítomného času primární význam budoucnosti; důvodem je, že takto utvořený přechodník by neměl zřejmý význam současnosti s přísudkovým dějem, nýbrž nejspíš význam předčasnosti, který lze normálně vyjádřit přechodníkem minulým. Existuje však řada dokonavých sloves, u nichž mají formy přítomného času primární význam schopnosti v (neaktuální, široce chápané) přítomnosti, např. *vejít se* (= „moci být vměstnán“), a u nich je přítomný přechodník jistě přijatelnější, protože současnost s přísudkovým dějem vyjadřovat může.

3.3 Specifickou (tradiční) výjimkou je tzv. přechodník budoucí, dnes prakticky mrtvý i v komunikátech vysoce formálních, slavnostních. Jde o tvary přechodníku přítomného dokonavých sloves vyjadřující okolnostní děj předcházející před dějem v budoucnosti (vyjádřeným přísudkovým slovesem v čase budoucím), příp. před dějem potenciálním (v kondicionálu). Takovou předčasnost může ovšem vyjádřit i přechodník minulý, avšak mezi oběma formami mohli mluvčí/pisatelé volit podle toho, jakým způsobem chtěli okolnostní děj vztáhnout k okamžiku promluvy (Karlík – Nekula – Rusínová, 2000, s. 337 a 488): zatímco přechodník budoucí označuje předčasnost v *budoucnosti*, přechodník minulý rozvíjející přísudek v budoucím čase naznačuje, že okolnostní děj již nastal před okamžikem promluvy. Nutno dodat, že existence přechodníku budoucího notně komplikuje systém časových významů přechodníků tím, že do něj zavádí absolutní (tj. k okamžiku promluvy vztažený) čas; jinak mají přechodníky časové významy pouze relativní.

3.4 Pro pořádek uvádíme explicitně, že transflexí přechodníků se v češtině tvoří dějová (slovesná) adjektiva. Kdežto adjektivizované přechodníky minulé jsou podobně řídké jako přechodníky minulé samotné, adjektivizované přechodníky přítomné nemají slohový příznak vyššího stylu, jsou užívány běžně a řada

z nich je východiskem pro tvoření činitelských substantiv (konverzí: *cestující, vedoucí*). Patrně v tomto rozdílu ve frekvenci užívání a v slohovém statusu pramení skutečnost, že zatímco přítomné přechodníky a dějová adjektiva si žáci/studenti nepletou, adjektiva jako *odmítnuvší* bývají houfně považována za přechodníky.

4.1 Jednou z oblastí, kde jsou mluvnické výklady o tvoření přechodníků zpravidla nedostatečné, jsou přechodníky trpné. Zcela opomíjen bývá reflexivní deagentiv (zvrtné pasívum): mluvnické neříkají, zda přechodníky v reflexivním deagentivu vůbec lze tvořit, a neuvažuje o nich dokonce ani E. Dvořák (1983) ve své důkladné monografii. Jejich tvoření je velmi neobvyklé, avšak není vyloučeno; formu mají stejnou jako v činném rodě a mimoto obsahují volný tvarotvorný morfém *se*. Jeden takový přechodník jsme zaregistrovali v odborném výkladu o modalitě (od M. Dokulila z roku 1962):

*(...) modálnost, vyjadřující se i jinými prostředky než morfologickými, je velmi obecnou kategorií.*

4.2 Lze tvořit rovněž přítomné i minulé přechodníky v opisném (participiálním) pasívu. Jde o slovesné tvary složené z trpného přičestí příslušného slovesa a z činného přechodníkového tvaru slovesa *být*. Sloveso *být*, jak bylo uvedeno v 3.1, má tvary přechodníku přítomného i minulého. Z formálního ani významového hlediska nic nebrání tomu, aby se oba druhy přechodníkových tvarů slovesa *být* spojovaly s trpnými přičestími sloves dokonavých i nedokonavých. Trpný přítomný přechodník nedokonavého slovesa vyjadřuje současnost probíhajícího okolnostního děje s dějem přísudkovým, trpný minulé přechodník téhož slovesa předčasnost před ním. Trpný minulé přechodník dokonavého slovesa vyjadřuje předčasnost celistvého/završeného okolnostního děje před dějem přísudkovým. Trpný přítomný přechodník dokonavého slovesa nemá zpravidla význam dějový, nýbrž rezultativní, tak jako jiné trpné tvary dokonavých sloves: vyjadřuje, že s přísudkovým dějem současně platí výsledek děje okolnostního. Existenci tvarů typu *jsa pozván* a *byv zván* mluvnické nevyklučují, ale ani nepotvrzují: otázku ignorují. V úzu však takové tvary (zejména prvního jmenovaného typu) jsou (srov. Dvořák, 1983, s. 75), a to i dnes: srov. příklad z fejetonu K. Helmicha v *Novinách Prahy 2* z prosince 2008:

*Jsa skeptikem školy pyrrhónské, mohu si vybrat, jestli se budu těšit na setkání s protivnými příbuznými kdesi na obláčku, nebo, rozptýlen jsa v kosmu, potkám Alláhovu raketu letící do Brd.*

Nelze proto „přejmenovat“ přechodník minulé na dokonavý a přítomný na nedokonavý, jak navrhuje N. Nübler (2002, s. 279). Významový rozdíl mezi přechodníkem minulým vztahujícím se k přísudkovému ději v budoucnosti

a přechodníkem budoucím se v opisném pasívu neutralizuje.

4.3 Trpná přičestí se mohou spojit i s přechodníkovými tvary (tentokrát už vždy pouze buď minulými, nebo přítomnými, ne obojími) sloves *bývat*, *mít*, *mívat*, *dostat*, *nechat* apod.; srov. následující příklad, opět od K. V. Raise:

*„ Chudák stará – chudák stará – “ povídal si Potěšil a skloněn, oči maje zakaleny, klusal vedle dcery.*

Otázku, zda taková rezultativní spojení (případně která z nich) je vhodné pojímat jako složené slovesné tvary, ponecháváme mimo tento výklad.

4.4 Zatímco určité tvary opisného pasíva a trpný infinitiv mohou tvořit (odhlédneme-li od výjimek) v zásadě všechna slovesa předmětová – srov. *bylo hozeno kamenem; je jim pomáháno z mnoha stran* –, přechodníky v opisném pasívu lze tvořit jedině od sloves přechodných. Výše uvedené věty nelze do přechodníkové konstrukce převést, poněvadž jsou jednočlenné (bezpodměté), a tudíž nemohou splnit podmínku stejnopodmětovosti (srov. 2.1).

5.1 Přechodníkové konstrukce mohou být koordinovány a mohou vstupovat i do apozičních vztahů, a to nejen s jinými přechodníkovými konstrukcemi, nýbrž i s vedlejšími větami, s jinými typy kondenzací a vůbec s výrazy vyjadřujícími okolnosti. Následující příklady z Raisových povídek ukazují, že dvě přechodníkové konstrukce mohou být koordinovány i asyndeticky a že jejich koordinovanost může být zastřena slovosledem.

*Vcházejíc do panimáminy světničky, hřmotně se smějíc, volala (...).*

*(...) drže bič v ruce, pobíhal kolem, stále ještě něco upravuje.*

## Literatura

DVOŘÁK, E. *Přechodníkové konstrukce v nové češtině*. Praha: Univerzita Karlova, 1983.

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; RUSÍNOVÁ, Z. (ed.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000.

NÜBLER, N. Neurčité tvary českého slovesa. In Hladká, Z.; Karlík, P. (ed.). *Čeština – univerzália a specifika 4*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 277–283.

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

robert.adam@pedf.cuni.cz

# KONKURENCE SPISOVNÝCH A OBECNĚČESKÝCH PRVKŮ V POLOOFICIÁLNÍCH ROZHLASOVÝCH TEXTECH

**Pavel Sojka**

***Abstrakt:** Příspěvek představuje výsledky dílčího výzkumu tvaroslovné variantnosti polooficiálních textů rozhlasové publicistiky a v této souvislosti se zamýšlí nad dalšími vývojovými možnostmi češtiny. Snaží se odpovědět na otázku, zda by bylo vhodné přejít ke standardní češtině, kodifikovat některé nespisovné formy, nebo zvolit jiné řešení.*

***Klíčová slova:** Mluvená čeština, obecná čeština, spisovná čeština, rozhlasová publicistika, kodifikace, standardní čeština, střídání kódů*

***Abstract:** This paper summarises the results of an inquiry into the morphological variants in the semi-official texts of radio journalism and considers the further development of the Czech language situation, with special regard to a possible transition from the traditional opposition between Literary and non-Literary Czech to Standard Czech as well as to a possible codification of some non-literary elements.*

***Key words:** Spoken Czech, Common Czech, Literary Czech, radio journalism, codification, Standard Czech, code-switching*

## Úvod

V české bohemistice má moderní terénní výzkum mluvené češtiny již půlstoletou tradici.<sup>1</sup> O jeho začátek se zasloužil především prof. Jaromír Bělič.<sup>2</sup> Jeho výzva ke studiu městské mluvy skutečně přinesla konkrétní výsledky<sup>3</sup> a výzkum mluvené češtiny už v domácí bohemistice zakotvil natrvalo. V průběhu onoho

---

1 Už dříve se ovšem objevovaly práce folkloristické a dialektologické, které se rovněž věnovaly mluvené češtině (např. výzkumy Bartošovy, Hodurovy či Hallerovy).

2 Viz BĚLIČ, J. Ke zkoumání městské mluvy. In *Slavica Pragensia IV*, s. 569–575, 1962.

3 Není jisté bez zajímavosti, že na tomto výzkumu se měly podílet i tehdy existující Pedagogické instituty (celkem jich na základě vládního nařízení z roku 1959 vzniklo dvacet, a to v každém krajském sídelním městě). Velkokorýsý záměr se ovšem nezdařil, nejvýraznějších výsledků dosáhli pouze badatelé v Brandýse nad Labem, Přelouči a Ostravě (viz autentické svědectví prof. Kvapilové Brabcové v rozhovoru z roku 2008 pro Český rozhlas; viz <[http://www.rozhlas.cz/leonardo/anonce/\\_zprava/528810](http://www.rozhlas.cz/leonardo/anonce/_zprava/528810)>).

půlstoletí docházelo samozřejmě k proměnám metodiky výzkumu i jeho cílů. Vedle výzkumů zjišťujících především konkurenci spisovných a nespisovných variant v mluvených projevech<sup>4</sup>, se od 80. let objevují také výzkumy a publikace zdůrazňující hledisko stylistické, pragmatické a komunikační.<sup>5</sup> Po roce 2000 se navíc objevují výzkumy i souhrnné práce využívající jazykový materiál Českého národního korpusu.<sup>6</sup>

Poznatky o mluvené češtině měly (a mají) vliv i na školskou praxi, především vedou k větší toleranci vůči nespisovným útvarům, v Čechách zejména vůči obecné češtině. Od dřívějšího požadavku striktní spisovnosti (viz např. Trávníčkovu stat' *O vyučování slohu* z roku 1943) se didaktika českého jazyka postupně propracovala k diferencovanému pojetí jazykové výchovy (viz např. didaktiky Marie Čechové počínaje *Jyučováním slohu* z roku 1985). Pomyslným počátkem tohoto procesu byla konference *Kultura českého jazyka* uspořádaná roku 1968, zejména příspěvky Alexandra Sticha a Františka Daneše. Stich ve svém příspěvku zaútočil na přetrvávající kritérium správnosti a nesprávnosti, jímž se ve škole hodnotí jazykové projevy žáků (Stich, 1969, s. 110), Daneš zase zpochybnil bezvýhradnou souvislost kultivovanosti a spisovnosti (Daneš, 1969, s. 49). O dvacet let později nalézají tyto požadavky plnou odezvu v didaktické literatuře: „Škola je zaměřena na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku ve všech sférách jeho fungování“ (Čechová, Styblík, 1989, s. 5). O několik let později Jana Svobodová doslova píše, že ve školní výuce mateřštiny „zbytečně vysoko dominují psanost a spisovnost“ (Svobodová, 1995, s. 208).

Kritické výhrady vůči výuce mateřštiny ovšem zaznívají i nadále. Často se objevuje argument, že škola žáky neúčelně „přeučuje“, že jim vnucuje spisovnou češtinu a jejich přirozený (a tedy nespisovný) projev, označuje za chybný.<sup>7</sup> Rozpor mezi reálným územ a spisovnou kodifikací, který se samozřejmě přenáší i do školní jazykové výchovy, vedl některé autory k myšlence, že od školské spisovnosti je třeba přejít k široce pojatému standardu. Ten se chápe jako „širší, to znamená se zahrnutím přechodného pásma i územních a generačních, ale zejmé-

---

4 Za všechny jmenujme např. monografii Radoslavy Brabcové *Městská mluva v Brandýse nad Labem* (1973) či monografii Marie Krčmové *Běžně mluvený jazyk v Brně* (1981).

5 Viz např. monografie *Mluvená čeština v autentických textech* (Müllerová, O. et al., 1992) či *Kapitoly o dialogu* (Müllerová, O. – Hoffmannová, J., 1994).

6 Viz např. KODÝTEK, V. *Mluvená čeština v Praze a Brně: sonda do mluvených korpusů*. In *SaS*, 68, s. 23–37, 2007; ČERMÁK, F. et al. *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Academia, 2007; ŠONKOVÁ, J. *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Lidové noviny, 2008.

7 Viz např. Čermák, 1996, s. 14; Sgall, P. et al., 2001/2002, s. 242; Čermák; Sgall; Vybíral, 2005, s. 105nn.

na funkčních a stylových rozdílech, zvláště pak diapazon mezi psaným a neformálním mluveným jazykem“ (viz Čermák, Sgall, Vybíral, 2005, s. 107).<sup>8</sup> K této myšlence se hlásí také nově vydaná *Mluvnice současné češtiny I* (2010). Její autoři vycházejí z předpokladu, že „pro každou situaci, pro každý žánr a samozřejmě pro každou z forem jazyka je standard jiný“ (Cvrček et al., 2010, s. 22). Koncept široce pojatého standardu ovšem nebyl přijat jednoznačně kladně<sup>9</sup> a totéž lze říci i o *Mluvnici spisovné češtiny I*.<sup>10</sup>

Zmíněný posun v přístupu ke školské spisovnosti však rozhodně neznamená, že požadavek aktivního ovládnutí spisovného jazyka není i nadále pevnou součástí vzdělávacích dokumentů: explicitně je tento požadavek obsažen i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: „V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka“ (RVP pro základní vzdělávání, 2005, s. 20).<sup>11</sup> O to naléhavější je proto potřeba důkladného poznání současné mluvené češtiny. Náš výzkum se k tomu snaží alespoň v malé míře přispět.

## **Teoretická východiska výzkumu**

Bezprostředním podnětem k zahájení výzkumu se stal výše uvedený článek tří autorů uveřejněný v časopise *Slovo a slovesnost* v roce 2005 (Čermák, Sgall, Vybíral, 2005). Návrh přejít od „dnešního chápání spisovné normy k širšímu a pružnějšímu pojmu standardní češtiny“ (tamtéž, s. 104) vychází jednak z předpokladu existence širokého přechodového pásma mezi spisovnou a obecnou češtinou<sup>12</sup>, jednak mezi postupným sblížováním obou útvarů.<sup>13</sup> Perspektivně tento návrh sice nelze vyloučit, logicky se však musíme ptát, zda je hranice mezi spisovností a nespisovností v dnešní češtině už skutečně natolik neostrá, že lze uvažovat o jejím posunutí směrem k nespisovným útvarům (tedy zespisovnit

8 Návrh podpořil např. Kodýtek (KODÝTEK, V. Vývoj se nevrací – odsouvané problémy ano. In *SaS*, 67, s. 195–204, 2006).

9 Viz např. OLIVA, K. Požadavky na úroveň diskuse o spisovné/standardní češtině. In *SaS*, 66, s. 278–290, 2005; KORENSKÝ, J. K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi. In *SaS*, 66, s. 270–277, 2005; ADAM, R. K diskusi o spisovné a standardní češtině. In *SaS*, 68, s. 184–189, 2007.

10 Viz KOSEK et al. První korpusová mluvnice češtiny. In *NŘ*, 94, s. 142–153, 2011.

11 Bohuslav Hoffmann oprávněně konstatuje, že pojetí jazykové výchovy v RVP je dosti tradiční (Hoffmann, 2006, s. 6).

12 Podle Neila Bermela dokonce čeština disponuje hned několika „registry“ s různou mírou (ne)spisovnosti (Bermel, 2001, s. 20).

13 Viz např. SGALL, J.; HRONEK, J. *Čeština bez příkras*. Jinočany: H&H, 1992; SGALL, J.; HRONEK, J. Sblížování spisovné a obecné češtiny. In *NŘ*, 82, s. 184–191, 1999.

některé obecněčeské prvky<sup>14</sup>), nebo dokonce k jejímu úplnému zrušení.

Domníváme se, že ideálním typem projevů, v nichž lze míru neostrosti hranice mezi spisovným a nespisovným jazykem nejspolehlivěji zjistit, jsou projevy polooficiální. Zatímco v projevech oficiálních lze právem očekávat vyšší míru spisovnosti a v projevech soukromých zase vysokou míru nespisovnosti, v projevech polooficiálních se spisovné a nespisovné prvky mohou ve větší míře kombinovat. A právě míra této kombinace, tedy míra střídání kódů, je předmětem našeho výzkumu.

## Popis výzkumu<sup>15</sup>

Jazykový materiál našeho výzkumu tvoří čtyřicet rozhlasových textů z let 2002–2005.<sup>16</sup> Tři texty (č. 1–3) pocházejí z pořadu Nad věci (ČR, Radiožurnál), třicet sedm textů pak z pořadu Interview BBC. Všechny texty mají dialogickou povahu, polooficiální charakter a podobnou délku (kolem dvaceti pěti minut). Přepisem rozhovorů jsme získali 340 normostran textu, počet slov přesahuje sto tisíc jednotek.<sup>17</sup>

*Profesní spektrum* zkoumaných osob je poměrně široké: počínaje osobnostmi kulturního života přes podnikatele až po vědce a duchovní. Do vzorku jsme naopak záměrně nezařadili osoby spjaté s politickou sférou, protože ty svůj jazykový projev úmyslně stylizují, což se projevuje i ve větší snaze hovořit spisovně (např. zvukový archiv BBC tuto domněnku potvrzuje).

Při výběru zkoumaných osob sehrál roli i *geografický faktor*: dvacet mluvčích pochází z Prahy, deset mluvčích z jiných míst v Čechách, osm mluvčích z Moravy (jeden mluvčí se narodil na území dnešního Polska, další na území Slovenska).

*Z genderového hlediska* není vzorek vyrovnaný: ze čtyřiceti mluvčích je pouze osm žen. Nevyrovnaný je i poměr vysokoškoláků a středoškoláků: středoškoláků je pouze pět.

*Věkové rozložení* sledovaných osob je naproti tomu podstatně rovnoměrnější. Přehled uvádíme v Tabulce 1:

---

14 O metodologických potížích, které by z tohoto rozhodnutí vyplynuly, viz Nebeská, 1999, s. 94.

15 Plný popis výzkumu viz Sojka, 2012; v tomto příspěvku představujeme pouze část výsledků a výzkumný problém zužujeme na problematiku střídání kódů a sociolingvistických faktorů; zcela stranou ponecháváme ortoepické jevy.

16 Pro přehled: z roku 2002 pocházejí 3 texty (1–3), z roku 2003 pocházejí 4 texty (4, 7, 9, 10), z roku 2004 pouze jeden text (11) a z roku 2005 celkem 32 textů (5, 6, 8, 12–40).

17 Slovo chápeme jako jednotku grafickou.



**Tabulka 1: Rozdělení zkoumaných textů podle roku narození mluvčího**

Rok narození	Počet mluvčích
A: 1921 – 1930	9
B: 1931 – 1940	8
C: 1941 – 1950	7
D: 1951 – 1960	7
E: 1961 – 1970	8
F: 1971 – 1980	1

Přehled základních údajů o zkoumaných osobách uvádíme v Tabulce 2:

**Tabulka 2: Základní informace o jednotlivých textech**

Text	Zkoumaný mluvčí	Profese	Místo narození	Rok narození / Vzdělání
1	Josef Rauvolf	publicista	Praha	1953 / VŠ
2	Josef Klíma	novinář	Praha	1951 / VŠ
3	Kateřina Englichová	hudebnice	Praha	1969 / SŠ
4	Adolf Born	malíř	České Velenice	1930 / VŠ
5	Boris Rösner	herec	Opava	1951 / VŠ
6	Daniela Kolářová	herečka	Cheb	1946 / VŠ
7	Dušan Třeštík	historik	Sobědruhy u Teplic	1933 / VŠ
8	Jaroslava Adamová	herečka	Praha	1925 / SŠ
9	Jiří Grygar	fyzik	Dziewiętlice*	1936 / VŠ
10	Olga Sommerová	dokumentaristka	Praha	1949 / VŠ
11	Vojtěch Jasný	režisér	Kelč u Vsetína	1925 / VŠ
12	Zdeněk Mácal	dirigent	Brno	1936 / VŠ
13	Zdeněk Svěrák	herec, scénárista	Praha	1936 / VŠ
14	Arnošt Lustig	spisovatel	Praha	1926 / VŠ
15	Josef Formánek	cestovatel	Ústí nad Labem	1969 / SŠ
16	Václav Fischer	podnikatel	Praha	1954 / VŠ
17	Jiřina Šiklová	socioložka	Praha	1935 / VŠ
18	Petr Fejk	ředitel ZOO	Most	1964 / VŠ
19	Jan Keller	sociolog	Frýdek-Místek	1955 / VŠ
20	Miloslav Fiala	duchovní	Kutná Hora	1928 / VŠ

21	Libuše Šmuclerová	programová ředitelka	Nová Paka	1963 / VŠ
22	Miloslav Vlk	duchovní	Líšnice u Milevska	1932 / VŠ
23	Václav Pačes	vědec	Praha	1942 / VŠ
24	Michal Prokop	hudebník	Praha	1946 / VŠ
25	Ivan Wilhelm	vědec	Trnava**	1942 / VŠ
26	Vlastimil Ježek	ředitel NK	Praha	1963 / VŠ
27	Jiří Bělohávek	dirigent	Praha	1946 / VŠ
28	Jan Křen	historik	Praha	1930 / VŠ
29	Jaromír Volek	sociolog	Tábor	1962 / VŠ
30	Ivan Medek	novinář	Praha	1925 / SŠ
31	Slávka Peroutková	publicistka	Praha	1922 / SŠ
32	Jan Hartl	sociolog	Praha	1951 / VŠ
33	Jan Kaplický	architekt	Praha	1937 / VŠ
34	Vilém Prečan	historik	Olomouc	1933 / VŠ
35	Daniel Křetinský	podnikatel	Brno	1975 / VŠ
36	Petr Dvořák	ředitel televize	(jižní Čechy)	1964 / VŠ
37	Blanka Říhová	vědkyně	Praha	1942 / VŠ
38	Martin Dvořák	ředitel televize	Brno	1970 / VŠ
39	Vladimír Vonka	vědec	Praha	1930 / VŠ
40	Pavel Mokřý	sportovní funkcionář	Brno	1954 / VŠ

Uvedená sociolingvistická kritéria (regionální příslušnost, pohlaví, věk a profese) jsou rovněž předmětem našeho výzkumu, vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku se však o zjištěných výsledcích zmíníme jen stručně.

## Sledované jevy

Předmětem našeho zkoumání jsou typické hláskoslovné a tvaroslovné jevy, v nichž dochází ke konkurenci mezi spisovnou a obecněčeskou variantou (jevy 1–7). Jejich přehled uvádíme v Tabulce 3:

**Tabulka 3: Celkový přehled sledovaných jevů**

Číslo jevu	Sledovaný jev
1	konkurence nespisovného <i>vo-</i> a spisovného <i>o-</i> na začátku slova (např. <i>vokno</i> – <i>okno</i> )
2a	konkurence spisovné koncovky <i>-í</i> a nespisovné koncovky <i>-ej</i> na absolutním konci slova (typ <i>dobrý člověk</i> – <i>dobřej člověk</i> )

2b	konkurence spisovného koncovkového <i>-í</i> a nespisovného koncovkého <i>-ej</i> v pozici před souhláskou (např. <i>o dobrých lidech</i> – <i>o dobrejch lidech</i> )
2c	konkurence spisovného <i>-í</i> a nespisovného <i>-ej</i> v základu slova (např. <i>mlýn</i> – <i>mlejn</i> )
3a	konkurence spisovné koncovky <i>-é</i> a nespisovné koncovky <i>-í</i> na absolutním konci slova (typ <i>hezké dítě</i> > <i>hezký dítě</i> )
3b*	konkurence spisovného koncovkového <i>-é</i> a nespisovného koncovkového <i>-í</i> v pozici před souhláskou (např. <i>o hezkém dítěti</i> – <i>o hezkým dítěti</i> )
4	konkurence spisovné a nespisovné koncovky v Instr. pl. substantiv, adjektiv, zájmen a číslovek <i>dvě, tři a čtyři</i> ( <i>-(xm)i</i> vs. <i>-(x)ma</i> )
5	konkurence spisovné a nespisovné varianty ve 3. os. pl. ind. přez. sloves V. přítomné třídy vzor <i>dělá</i> ( <i>-aj-í</i> vs. <i>-aj-ø</i> )
6a	konkurence spisovné a nespisovné varianty ve 3. os. pl. ind. přez. sloves IV. přítomné třídy vzor <i>prosí, trpí</i> ( <i>-ø-í</i> vs. <i>-ej</i> )
6b	konkurence spisovné a nespisovné variant ve 3. os. pl. ind. přez. sloves IV. přítomné třídy vzor <i>sází</i> ( <i>-ø-í/-ej-í</i> vs. <i>-ej-ø</i> )
7	konkurence spisovného a nespisovného tvaru v 1. os. pl. kond. přez. slovesa <i>být</i> ( <i>bychom</i> vs. <i>bysme</i> )

\*konkurenci spisovného *-é* a nespisovného *-í* v základu slova (typ *mléko* – *mlíko*) jsme pro nedostatek výskytů do celkového shrnutí nezařadili

## Srovnávací zdroje

Výsledky našeho výzkumu jsme porovnali s výsledky dřívějších výzkumů mluvené češtiny<sup>18</sup> a také s údaji ve dvou korpusových publikacích (Šonková, 2008 – viz poznámka 6; Cvrček et al., 2010). V tomto příspěvku však srovnávací výběr omezíme na výzkum Concetty Maglione (Maglione, 2003) a Tory Hedinové (Hedin, 2005), protože tyto výzkumy se stejně jako náš výzkum zaměřují na analýzu mluvených publicistických textů, byť ne oba ve stejné míře.<sup>19</sup>

## Zjištěné výsledky

Dříve než předložíme průměrný procentní výskyt sledovaných obecněčeských jevů, rozdělíme zkoumané texty na *čtyři skupiny podle míry střídání kódů*. Analýzou textů jsme dospěli k následujícímu rozdělení:

18 Viz Sojka, 2012, s. 27.

19 Podrobnější informace o těchto dvou srovnávaných výzkumech viz tamtéž, s. 30n.

- (1) texty výrazně spisovné (výskyt OČ prvků 0–10 %): 10 textů
- (2) texty převážně spisovné (výskyt OČ prvků 0–30 %): 13 textů
- (3) texty smíšené (výskyt OČ prvků zde kolísá): 10 textů
- (4) texty výrazně nespisovné (výskyt OČ prvků 60–100 %): 7 textů

Z přehledu vyplývá, že ve dvaceti třech textech ze čtyřiceti převažují spisovné varianty. Čistě spisovné texty se vyskytly čtyři<sup>20</sup>, čistě nespisovný ani jeden. Znamená to tedy, že ke střídání kódů dochází ve třiceti šesti textech ze čtyřiceti, tedy v 90 % z nich. Výše uvedené rozdělení textů do skupin 1–4 ovšem naznačuje, že střídání kódů probíhá v jednotlivých skupinách různou měrou. Potvrzuje se tím názor Jana Kořenského, podle něhož je střídání kódů „charakteristický, setrvalý, i když velmi dynamický rys mluvené češtiny“ (Kořenský ed., 1998, s. 93).

Nyní už přejděme k *frekvenčnímu zastoupení jednotlivých obecněčeských jevů* ve zkoumaných textech. Protože samotný aritmetický průměr nemá vždy spolehlivou výpovědní hodnotu (viz Sojka, 2012, s. 17n.), přidáváme k němu i další údaje: v kolika textech se daný jev vyskytl ve 100 % případů, kdy naopak v 0 % případů a jaký je procentní rozptyl daného jevu (oba tyto údaje poskytují informaci o míře polarizace daného jevu).

**Tabulka 4: Procentní zastoupení obecněčeských jevů podle frekvence**

Typ jevu (číslo)	OČ varian- ta %	Kolikrát 0 % / Kolikrát 100 %	Procentní rozptyl
<i>oni sázej</i> (6b)	<b>32,88</b>	0 %: 22x / 100 %: 7x	0 – 100
<i>oni dělaj</i> (5)	<b>32,32</b>	0 %: 12x / 100 %: 3x	0 – 100
<i>hezký dítě</i> (3a)	<b>31,35</b>	0 %: 13x / 100 %: 3x	0 – 100
<i>lidma</i> (4)	<b>30,48</b>	0 %: 18x / 100 %: 2x	0 – 100
<i>dobrej</i> (2a)	<b>29,02</b>	0 %: 14x / 100 %: 0x	0 – 95,45
<i>bysme</i> (7)	<b>24,21</b>	0 %: 18x / 100 %: 6x	0 – 100
<i>oni prosej/trpěj</i> (6a)	<b>23,66</b>	0 %: 26x / 100 %: 2x	0 – 100
<i>mlejn</i> (2c)	<b>23,08</b>	0 %: 23x / 100 %: 0x	0 – 93,75
<i>o hezkým dítěti</i> (3b)	<b>22,61</b>	0 %: 16x / 100 %: 3x	0 – 100
<i>yokno</i> (1)	<b>18,22</b>	0 %: 10x / 100 %: 0x	0 – 80,26
<i>o dobrejch lidech</i> (2b)	<b>13,20</b>	0 %: 22x / 100 %: 0x	0 – 93,75

20 Máme tím na mysli, že se v něm ani jednou nevyskytl žádný ze sledovaných obecněčeských jevů. Náš výzkum se však věnoval pouze vybraných jevům, v daných textech se tedy mohou vyskytovat nespisovné jevy, které jsme nesledovali.

Výsledky ukazují, že průměrný výskyt jednotlivých obecněčeských prvků se pohybuje v poměrně úzkém rozmezí 13,20–32,88 %. Toto zjištění je v souladu s předcházejícím konstatováním o dominanci spisovného kódu ve zkoumaných textech. Výsledky také potvrzují několik zjištění, k nimž dospěly už starší výzkumy mluvené češtiny: 1. protetické *v-* je na ústupu, 2. změny [é] > [í] a [í] > [j] probíhají častěji na absolutním konci slova než v koncovce před souhláskou.

Naše výsledky se významně shodují s výsledky Hedinové (Hedin, 2005), méně už s výsledky Concetty Maglione (Maglione, 2003).<sup>21</sup> Shoda s výsledky Tory Hedinové potvrzuje korelaci mezi volbou kódu a komunikační situací (vyšší míra oficiálnosti posouvá text směrem ke spisovné češtině).<sup>22</sup> O vztahu mezi kodifikovanými a nekodifikovanými variantami Hedinová poznamenává: „Even if the forms are equally frequent in everyday speech, speakers adapt to the norm when appearing on television“ (Hedin, 2005, s. 104). Korelace mezi komunikační situací a zvoleným kódem však platí pouze obecně: v rámci jedné komunikační situace může docházet a také často dochází ke střídání kódů. To odpovídá zjištěním Neila Bermela: „Empiricky získaná data z češtiny ale jasně ukazují přítomnost tzv. metaforického střídání kódů, ve kterém se přesuny mezi útvary uskutečňují často uvnitř jednoho textu v jedné situaci, dokonce i uvnitř slova“ (Bermel, 2010, s. 20).

Ze čtyř sledovaných *sociolingvistických faktorů* (regionální příslušnost, pohlaví, věk, profese) se nejvýrazněji uplatnil faktor regionální příslušnosti. V textech moravských mluvčích se obecněčeských jevů vyskytovalo výrazně méně než u mluvčích z Čech (a zejména z Prahy). Kombinací uvedených sociolingvistických faktorů jsme dospěli k charakteristice spisovného mluvčího a mluvčího obecněčeského. Typický spisovný mluvčí má v našem vzorku tyto vlastnosti: Moravan, muž, narozen v rozmezí 1931–1940, vědecký pracovník. Obecněčeský mluvčí se vyznačuje značně odlišnými charakteristikami: Pražan, muž, narozen v rozmezí 1951–1960, publicista.<sup>23</sup>

Celkově lze tedy výsledky našeho výzkumu shrnout do několika bodů:

(1) Ve zkoumaných textech převažují spisovné varianty nad variantami obecněčeskými (obecněčeské varianty se vyskytují v rozmezí 13,20–32,88 %). Zatímco do skupiny textů výrazně spisovných a převážně spisovných patří více než polovina textů (23 ze 40), textů výrazně nespisovných jsme našli pouze sedm. Zbýlých deset textů patří do přechodového pásma s častějším výskytem střídání kódů.

---

21 Maglione použila ve svém výzkumu různé typy textů, mj. i texty soukromé, což samozřejmě znamená, že se v jejím výzkumu vyskytují obecněčeské prvky častěji.

22 Ve výzkumech zkoumajících nepřipravené, často soukromé texty, se obecněčeské jevy vyskytují častěji, někdy i několikanásobně.

23 Toto konstatování se samozřejmě týká pouze našeho vzorku. Obecnější platnost tohoto rozdělení by bylo třeba ověřit rozsáhlejším výzkumem.

(2) V 90% textů jsme zjistili alespoň příležitostné střídání kódů. Ne vždy je ovšem možné přesně vysvětlit, proč v dané situaci ke střídání kódů došlo.

(3) Většina mluvčích se přizpůsobuje komunikační situaci a přiklání se ke spisovnému kódu. Komunikační situace má tedy na volbu kódu výrazný vliv. Tím se vysvětluje shoda našich výsledků s výsledky výzkumu Tory Hedinové.

(4) Nejvýraznějším sociolingvistickým faktorem je v našem vzorku regionální příslušnost. V projevech moravských mluvčích jsme zaznamenali podstatně méně obecněčeských prvků než v projevech mluvčích z Čech, a zejména z Prahy.

(5) Volbu kódu ovlivňovala i profese zkoumané osoby. Zatímco u vědeckých pracovníků, manažerů a duchovních jsme zaznamenali významnou tendenci ke spisovnosti, u publicistů, spisovatelů a herců jsme se shledali s tendencí přesně opačnou.

## **Perspektivy – kodifikační úpravy, či přechod ke standardu**

Nyní se vraťme k otázce položené v úvodní části tohoto příspěvku. Přechod ke standardní češtině jsme zde označili za jednu z možných vývojových cest, zároveň jsme ovšem vyjádřili pochybnost, zda pro tento významný, bez nadsázky přelomový krok nastala správná chvíle. Otázka tedy zní, do jaké míry výsledky našeho výzkumu daný záměr podporují, nebo naopak vyvracejí (či odsouvají).

Přechod ke standardu ovšem není jediným řešením naší současné jazykové situace. V úvahu připadá také zachování dnešního stavu, nebo více či méně razantní kodifikační změny.<sup>24</sup> První možnost, tedy zachování dnešního stavu, je z dlouhodobého hlediska těžko obhajitelná, neboť popírá jazykový vývoj, a tím i smysl kodifikační činnosti. Kodifikační změny jsou naproti tomu možností reálnou, byť nesnadno proveditelnou (viz dále).

Chceme-li posoudit, zda by měl být konkrétní nespisovný jev kodifikován, musíme nejprve definovat kritéria spisovnosti nebo přesněji: nejprve definovat spisovnost<sup>25</sup> a z ní tato kritéria odvodit. Nalézt kritéria spisovnosti je však velmi nesnadné.<sup>26</sup> Nesnadná definice kodifikačních kritérií nám pak samozřejmě zne-

---

24 Při přechodu ke standardní češtině by kodifikace nezankla, měla by však být „omezena jen na malé jádro a ponechávala by prostor pro širokou variabilní složku“ (Čermák, Sgall, Vybíral, 2005, s. 108). Jinak řečeno: kodifikované jevy by tvořily pouze jednu složku standardu (či spíše standardů).

25 Iva Nebeská (Nebeská, 1999, s. 63) a Václav Cvrček (Cvrček, 2006a, s. 11) upozorňují na skutečnost, že PLK uspokojivou definici spisovnosti nepodal.

26 O nespolehlivosti jednotlivých kritériích spisovnosti viz Cvrček, 2006b. Autor dokonce tvrdí, že spisovnost (nikoli spisovný jazyk) je chiméra (Cvrček, 2006b, s. 58). Současná spisovná čeština je podle jeho názoru „množina prvků, která je určena výčtem (tj. kodifikací), nikoli vlastností. Jako taková je nehomogenní a nepřehledná,

snadňuje odpovědět na otázku, v jakých typech řečových projevů (a v jakých typech situacích) máme spisovnou normu hledat.

Vedle klasické Danešovy triády – noremnost, adekvátnost k funkcím a systémovost (Daneš, 1977, s. 10nn.) – existuje i pojetí, které přisuzují klíčovou úlohu jazykovému či spíše řečovému úzu (k němu se hlásí i výše uvedený článek tří autorů). Opomenout nelze ani pojetí Jiřího Homoláče a Ivy Nebeské. Spisovnost má podle jejich názoru tři charakteristiky: (1) použitelnost na celém území, (2) použitelnost v projevech psaných, (3) použitelnost v mluvených projevech oficiálních a veřejných (Homoláč, Nebeská, 2000, s. 108). Autoři vymezují spisovnou normu nikoli útvarově, nýbrž komunikačně. Takové chápání normy pak umožňuje „na jedné straně považovat i užívání některých elementů nespisovných ve spisovných projevech za noremní, na straně druhé nás to nenutí tyto elementy kodifikovat“ (tamtéž).<sup>27</sup> Autoři si uvědomují nesoulad mezi normou (územ) a kodifikací: kodifikace neobsahuje vše, co můžeme z komunikačního hlediska považovat za spisovné.<sup>28</sup> Jejich pojetí lze podle našeho názoru považovat za předstupeň případného přechodu ke standardní češtině.

## **Závěr**

Domníváme se, že řešením současné situace není ani přechod ke standardu, ani změna kodifikace.

Přechod ke standardu považujeme v současné době za předčasný, byť ho perspektivně nelze vyloučit. Výsledky našeho výzkumu totiž ukazují, že víc než polovina sledovaných mluvčích se dokáže plynule, srozumitelně a přirozeně vyjadřovat v mezích současné kodifikace, samozřejmě s občasným výskytem střídání kódů.<sup>29</sup> O přechodu ke standardní češtině by podle našeho názoru bylo možno uvažovat až tehdy, pokud by se ukázalo, že čeští mluvčí už nejsou schopni užívat spisovnou variantu v situacích, pro něž je tato varianta funkčně adekvátní.<sup>30</sup> Domníváme se však, že do tohoto vývojového stádia naše mateřština zatím nedospěla.

Kodifikační zásahy rovněž nepovažujeme za vhodné, a to ze čtyř důvodů:

(1) Lingvistická obec se neshodne na tom, kdo je oprávněn kodifikační čin-

---

ztěžuje přirozenou (intuitivní) orientaci mluvčím“ (tamtéž).

27 Srov. následující Havránekův výrok: „V konkrétních projevech i zaměřených na spisovný jazyk budou vždy větší nebo menší úchylky od spisovné normy“ (Havránek, 1935, s. 9).

28 Podle Havránka je třeba rozlišovat „individuální, konkrétní projevy jazykové, normu spisovného jazyka (usus kolektivní) a její kodifikaci“ (tamtéž).

29 Jsme si samozřejmě vědomi toho, že náš výzkum je pouze dílčí.

30 V jiných situacích není volba spisovného kódu nutná.

nost provádět.<sup>31</sup>

(2) Lingvistická obec se neshodne na tom, zda potřebujeme jedinou mluvnickou kodifikaci<sup>32</sup>, nebo větší počet kodifikací vzájemně si konkurujících<sup>33</sup>.

(3) Lingvistická obec není schopna nalézt shodu ani na kodifikačních kritériích.<sup>34</sup> Dokud nebude jasné, jakých vlastností musí nespisovný prvek nabýt, aby se dalo uvažovat o jeho přijetí do kodifikace, jsou kodifikační zásahy nereálné.

(4) I kdyby se takovou shodu nalézt podařilo, není zaručeno, že se jazykovědci shodnou na konkrétních jevech, které mají být do kodifikace přijaty. Obtížné řešitelná je zejména otázka celonárodní přijatelnosti konkrétního nespisovného jevu.<sup>35</sup>

V situaci, kdy přechod ke standardu je předčasný a kodifikační zásahy prakticky neuskutečnitelné, jeví se nám jako schůdné řešení koncepce Jiřího Homoláče a Ivy Nebeské – tolerance k jisté míře nespisovnosti i v projevech spisovných. I náš výzkum ostatně dokládá, že absolutní spisovnost nelze v polooficiálních projevech očekávat. Důležitější než občasný výskyt některých nespisovných jevů (např. koncovky *-ma* v Ipl či *-ej* v Nsg) je snaha o spisovný projev. Tu lze v našem vzorku bezpečně prokázat u nadpoloviční většiny textů.

## Literatura

- ADAM, R. Znovu a šířeji o formě kodifikace. In *Naše řeč*, 89, s. 198–203, 2006.
- BERMEL, N. O tzv. české diglosii v současném světě. In *Slovo a slovesnost*, 71, s. 5–30, 2010.
- BERMEL, N. Strídání kódů či míšení jazykových prostředků? K popisu dialogu v české beletrii. In *Naše řeč*, 84, s. 16–30, 2001.
- CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum, 2010.

---

31 Podle Cvrčka nemá takové oprávnění nikdo: „Preskriptivní pravomoc by neměl mít nikdo, protože k tomu nemá mandát“ (Cvrček, 2006c, s. 29). Podle Milana Jelínka by mohla v rámci ÚJČ AV vzniknout kodifikační komise, právo vynášet „konečné soudy o spisovnosti nebo nespisovnosti posuzovaných prostředků“ (Jelínek, 2005, s. 204). O kodifikační pravomoci nejnověji viz PROŠEK, M. – SMEJKALOVÁ, K. Kodifikace – právo, nebo pravomoc? In *Naše řeč*, 94, s. 231–241, 2011.

32 Toto stanovisko zastává např. Adam, když přímo hovoří o „jedné normativní mluvnici“ (Adam, 2006, s. 203).

33 K tomuto řešení se příklání Cvrček, když hovoří o „stabilní konkurenci jednotlivých funkčně odlišených kodifikací, které doporučují nestejně prostředky...“ (Cvrček, 2008, s. 288).

34 Viz Cvrček, 2006b.

35 Viz např. ULÍČNÝ, O. K teorii mluveného jazyka. In *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava: FF OU, s. 19–25, 1995.



- CVRČEK, V. Koncept minimální intervence. In *Slovo a slovesnost*, 69, s. 284–292, 2008.
- CVRČEK, V. Spisovnost a její zdroje. In *Slovo a slovesnost*, 67, s. 46–61, 2006b.
- CVRČEK, V. *Teorie jazykové kultury po roce 1945*. Praha: Karolinum, 2006a.
- CVRČEK, V. Za ještě tvrdší kodifikační diktát? In *Naše řeč*, 89, s. 26–29, 2006c.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.
- ČERMÁK, F. Obecná a spisovná čeština: Poměr, funkce a metodologie. In *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 14–18, 1996.
- ČERMÁK, F.; SGALL, P.; VYBÍRAL, P. Od školské spisovnosti ke standardní češtině. In *Slovo a slovesnost*, 66, s. 103–115, 2005.
- DANEŠ, F. K dvěma základním otázkám kodifikace. In *Naše řeč*, 60, s. 3–13, 1977.
- DANEŠ, F. Kultura mluvených projevů (Její základní předpoklady a aktuální problémy). In *Kultura českého jazyka*. Liberec: Severočeské nakladatelství Liberec, s. 47–60, 1969.
- HAVRÁNEK, B. Mluvnická kodifikace spisovné češtiny. In *Slovo a slovesnost*, 1, s. 8–13, 1935.
- HEDIN, T. *Changing Identities: Language Variations on Czech Television*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, 2005.
- HOFFMANN, B. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Albra: Úvaly, 2006.
- HOMOLÁČ, J.; NEBESKÁ, I. Příspěvek ke kritické analýze pojmu jazyková norma. In *Slovo a slovesnost*, 61, s. 102–109, 2000.
- JELÍNEK, M. Má Naše řeč kodifikační pravomoc? In *Naše řeč*, 88, s. 202–206, 2005.
- KOŘENSKÝ, J. (ed.) *Český jazyk*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, 1998.
- MAGLIONE, Ch. A Remark on New Research in Everyday Czech. In *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 79/80, s. 87–100, 2003.
- NEBESKÁ, I. *Jazyk – norma – spisovnost*. Praha: Univerzita Karlova, 1999.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- SGALL, P. et al. Umějí děti česky? In *Český jazyk a literatura*, 52, s. 237–243, 2001/2002.
- SOJKA, P. *Tvaroslovná a hláskoslovná variantnost v dialogických textech rozhlasové publicistiky*. Praha: Pedagogická fakulta, 2012.
- STICH, A. Současné úkoly jazykové kultury. In *Kultura českého jazyka*. Liberec: Severočeské nakladatelství Liberec, s. 103–112, 1969.
- SVOBODOVÁ, J. Mluvenost a psanost z hlediska školní výuky. In *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava: FF OU, s. 204–208, 1995.



# **PROJEKTY**

# **PROJECTS**

PhDr. Pavel Sojka  
Katedra českého jazyka PedF UK  
pavel.sojka@centrum.cz

# VYTVÁŘENÍ MORFOLOGICKÉ KOMPETENCE ŽÁKŮ NA ZŠ

**Eva Hájková**

**Abstrakt:** Text zdůrazňuje význam tvarosloví a jeho aktivního zvládnutí uživateli češtiny pro možnost porozumění českému komunikátu. Reaguje na současný stav výuky tvarosloví na ZŠ, ukazuje možnosti sociolingvistického přístupu k učivu tvarosloví ve vztahu k rozvoji komunikační kompetence žáků a nabízí témata vhodná pro aktuální výzkum v oblasti edukace morfologie.

**Klíčová slova:** tvarosloví, edukace tvarosloví, výzkum

**Abstract:** This text puts stress on the importance of morphology and its active mastering by Czech language users for comprehension of Czech texts. It responds to current situation in morphology education at basic schools. It shows sociolinguistic approach to morphology didactic content in the relationship with pupil's communicative competence development and it offers topics useful for modern research in the area of morphology education.

**Key words:** morphology, education of morphology, research

Uvažujeme-li o jazykové kompetenci<sup>1</sup> jedince, máme na mysli ono „ovládání jazyka“<sup>2</sup>, které jedinec prokazuje svými mluvenými a psanými komunikáty. Znamená to tedy, že podle svých schopností užívá jazykové prostředky jednotlivých jazykových plánů v dané komunikační situaci a se specifickým komunikačním záměrem. Dá se proto též uvažovat o dílčích jazykových/řečových kompetencích, a to kompetenci foneticko-fonologické (s níž souvisí kompetence ortoepická a ortografická), kompetenci lexikální, kompetenci morfologické, kompetenci syntaktické a dále pak i o kompetenci textové, která ovšem spolu s kompetencí pragmatickou bude stavět na všech výše uvedených kompetencích jazykových/řečových<sup>3</sup>.

---

1 Jazykovou kompetenci chápeme jako součást kompetence komunikační, resp. jako kompetenci, o níž se vytváření komunikační kompetence (mimo jiné) opírá. Termín jazyková kompetence je ovšem nepřesný, jde totiž v podstatě o kompetenci řečovou.

2 Srov. Šebesta 2005.

3 Užitou terminologií bude patrně ještě třeba zvážit, upřesnit.

Soustředíme se nyní na kompetenci morfologickou. Té nabývá jedinec postupně, jak ukazují výzkumy ontogeneze řeči dítěte<sup>4</sup>, a významnou měrou by tomuto procesu měla napomoci i škola. Učivo morfologie bylo a je chápáno jako učivo nezbytné pro zvládnutí jazykové správnosti jak v projevech mluvených, tak v projevech psaných (zde navíc ještě zřetelněji, neboť tvoření tvarů ohebných slov v češtině má své pravopisné důsledky). Pro někoho může zvládnutí morfologie zůstat problémem jen gramatickým a také cílem jazykového vyučování. Při vědomí, že čeština je jazyk flektivní, je však také ihned zřetelné, že příslušné tvary slov zásadním způsobem limitují význam a smysl sdělení.

Znalost tvarů ohebných slov je nezbytná pro uchopení významu komunikátu; gramaticky nekorektní text může význam komunikátu posunout. Vzhledem k volnému slovosledu v české větě to může být např. v (nekorektní) konstataci *Jana dala knihu Karin*. Vlivem tendence kánonického chápání slovosledu bude slovo *Jana* považováno za subjekt a slovo *Karin* za objekt. Pokud tato formulace bude odpovídat komunikačnímu záměru produktora textu, půjde o formulaci korektní. Produktor ovšem může mít na mysli situaci opačnou, kdy činitelem děje je Karin a tvar slova *Jana* byl užit omylem nebo z nevědomosti. Pak bude užitá konstatace nekorektní, komunikační záměr mluvčího se nerealizuje, dojde k nedorozumění.<sup>5</sup> Pro porozumění komunikátu bude tedy významný stav gramatického povědomí jedince o tvarové soustavě flektivních slov a významu jednotlivých slovních tvarů. Bude-li toto povědomí v neshodě s korektní podobou tvarů slov ve spisovné češtině, může dojít i k posunům v uchopení smyslu textu.

Tvarotvorné prostředky v češtině nesou význam. Je rozdíl mezi sděleními *Práva byla přečtena policisty* a *Práva byla přečtena policistům* – to je na první pohled zcela banální konstatace, naprosto zřetelná a samozřejmá. Rodilému mluvčímu může být sdělení srozumitelné, a to i v případě defektní tvarové záměny (neboť jeho „pravý“ význam odvodíme z kontextu komunikační situace). Že tomu tak však vždy nemusí být, můžeme zřetelně vidět např. u cizinců učících se česky – tam tvarová správnost ohýbaného slova často pokulhává, cizinec dělá „chyby“ podobně jako malé dítě (srov. ontogenezi řeči dítěte). Cizinec užije jistý tvar, ale myslí jím něco jiného – to však vždy z komunikační situace neodvodíme.

---

4 Srov. nejnověji Průcha 2011 a zde další lit.

5 Navíc může existovat konstatace *Karin dala knihu Ingrid* (do krajnosti dovedeno *Zoe dala knihu Kazi*), v níž pozice subjektu a objektu je nezřetelná, což si kultivovaný uživatel češtiny uvědomí, formulaci změní nebo použije ještě další jazykové prostředky, jimiž homonymii tvarovou eliminuje, a význam sdělení bude zřetelný. Pokud ovšem produktor textu potřebné morfologické informace nemá, jeho morfologická kompetence je nedostatečná, komunikační záměr se opět nerealizuje, opět dojde k neporozumění sdělení.

Na vyzoomění smyslu sdělení z komunikační situace nemůžeme spoléhat vždy – je subjektivní, často zatíženo konotacemi, o nichž nemůžeme s jistotou tvrdit, že jsou obsahem vědomí všech mluvčích podílejících se na komunikaci. To se výrazně projevuje u složitějších vyjádření, u vyjádření využívajících obraznosti a různých posunů jazykového významu, u vyjádření reflektujících rozdílné sociokulturní prostředí, historické události apod., tedy souvisejících s různým informačním zázemím jedince.

Rodilý mluvčí flektivního jazyka má někde hranici, do níž se nejfrekventovanější tvary slov a jejich významy učí. Pro češtinu to bývá přibližně do 3 let věku dítěte. Zpravidla konstatujeme, že předškolák má již tvarovou soustavu svého komunikačního kódu ustálenou<sup>6</sup>. Otázkou pak bude, co rozumíme jeho komunikačním kódem – spisovná čeština to pravděpodobně bude zřídka. S tvary spisovnými se většina dětí seznamuje až ve škole, tedy ve vzdělávací instituci (někteří jedinci již dříve, pokud navštěvují např. mateřskou školu a pokud pracovníci/pracovnice v ní spisovnou češtinu ve směru k dítěti používají). Dítě v podstatě stále konfrontuje svůj sociolekt a spisovnou češtinu (a to nejen co do rozdílů v morfologii) a postupně si korektní, spisovné tvary osvojuje. Mnozí jedinci si je však neosvojí nikdy (ačkoli je jim škola nabízí) – tzv. méně frekventovaná vrstva morfologických jazykových prostředků spisovných zůstane neosvojena (např. tvary přechodníků nebo jmenné tvary adjektiv) a určitá vrstva tvarů slov bude osvojena nedostatečně, takže „běžný“ uživatel v ní pak bude chybovat, což si často vůbec neuvědomí. Absencí aktivně ovládaných spisovných tvarů mluvčí nepocituje, neboť tato absence nebrání komunikaci – mluvčí nadále používá tvary svého idiolektu, aniž ví, že spisovnými nejsou, nebo to ví, ale nevyhodnotí jejich použití jako nežádoucí, neboť jsou přece i tak srozumitelné. V současnosti jsou to především: kondicionál, časované tvary zvrátných sloves pro čas minulý, vokativ substantiv podle vzoru soudce a některých vlastních jmen, zvláště cizího původu, duálové tvary substantiv typu noha, ruka, duálové tvary číslovek dva, oba, některé tvary zájmen a dále pak tvary substantiv ovlivněné sociolektem, dialektem či interdialektem běžné v okolí mluvčího (typický příklad bude instrumentál plurálu substantiv na *-ma* v českých regionech nejzřetelněji pod vlivem obecné češtiny – *s ženama*, ale i *s domama* a *městama*). Míru rozšíření takové tvarové nesprávnosti (tedy odchylnosti od spisovné češtiny) zásadně limituje ten komunikační kód, v němž jsou tyto odchylné tvary „doma“ – pochopitelně větší rozšíření zaznamenáme u tvarů pod vlivem interdialektu než u tvarů pod vlivem dialektu. Jako příklad omezeného rozšíření poslouží tvar posesivních adjektiv nerozlišující rod v jihozápadočeské oblasti (*tatínkovo auto*, ale i *tatínkovo kabát* nebo *tatínkovo*

---

6 Srov. Průcha 2011.

žena), které ostatní mluvčí obecné češtiny vyhodnotí jako srozumitelné, ale „divné“<sup>7</sup>.

U vědomí výše řečeného je zcela zřetelné, že morfologické učivo má instrumentální charakter. Pro mnohé je však klasifikace, popis a terminologické označení tvaroslovných jevů cílem. Ustrnutí na chápání tohoto učiva jako cíle výuky bývá zvláště zastánci komunikativního pojetí vyučování odsouzeno, odmítání tohoto učiva jako nepotřebného pro komunikativní pojetí vyučování českému jazyku by však bylo stejně krátkozraké. Problém „školní morfologie“ není v morfologii samé, ale ve způsobu, kterým se žákům předkládá. Kritika směřuje k deskriptivní metodě v edukaci morfologického učiva, jejímž cílem je zprostředkovat žákům jazykový systém, klasifikovat a popsat jeho prostředky a zvládnutí této klasifikace a tohoto popisu také na žácích posléze vyžadovat. Výsledkem takového postupu je, že žáci si informace o tvaroslovném systému v různé kvalitě osvojí, často však neumějí získané vědomosti využít. Stává se tak proto, že výuka rezignuje na význam tvarů slov v komunikaci. Zcela odlišný je sociolinguvistický přístup vycházející z toho, jak tvaroslovný systém funguje v různých komunikátech různých mluvčích. Uplatněním tohoto přístupu můžeme žáky přivést k porozumění funkce různých tvarů slov v komunikaci, posouzení vhodnosti užití toho kterého tvaru slov v konkrétním komunikátu vzhledem ke komunikačnímu záměru, jenž by měl být komunikátem realizován, a v důsledku toho usnadnit žákům porozumění textu. Takový způsob edukace odpovídá požadavkům komunikačního pojetí výuky českému jazyku, pojetí zdůrazňujícímu poznání systému i jeho funkce.

Deskriptivní přístup k morfologickému učivu má v české škole letitou tradici a mnozí učitelé si ani nejsou schopni (i ochotni) představit, že by se tvarosloví mohlo učit také jinak. Úkoly typu *Co určujeme u sloves? Vyjmenuj vzory podstatných jmen. Vypiš všechna zájmena!* se relativně snadno vymýšlejí a jsou též snadno hodnotitelné, neboť mají jednoznačné řešení. Vedou však pouze k prověření vědomosti, nikoli k dovednosti aktivní aplikace takové vědomosti. Pro změnu této situace je třeba např. soustavně pracovat s různými souvislými texty, v nichž budou mít žáci možnost uvědomit si, proč byly užity konkrétní tvary slov a nikoli tvary jiné, v čem se užité tvary slov odlišují od těch, které by třeba sami použili apod., přičemž ke komunikaci o vlastnostech textu a užitých tvarech slov budou užívat tvaroslovné vědomosti (terminologii a vymezení místa daného prostředku v tvaroslovném systému).

---

7 Někteří uživatelé obecné češtiny však v poslední době tento nářeční jev přejímají, ačkoli s daným regionem a řečí v něm jinak nepřijdou do styku. Možná jim vyhovuje tvarová jednoduchost, tendence jinak právě obecné češtině vlastní, možná reflektují daný tvar jako ozvláštňující.



Potřebnou změnu v koncepci didaktiky mateřského jazyka, jejíž součástí je mimo jiné i popisovaná změna edukace tvarosloví, je třeba oprít o poznání aktuálního stavu vyučovacího procesu a jeho efektů, a pokud jde o morfologii, o aktuální stav morfologické kompetence současných žáků. K tomu je třeba realizovat soustavný výzkum, jehož dílčími tématy a cíli by mělo být zvláště:

1. Podrobně analyzovat tištěné edukační materiály (zvl. učebnice a pracovní sešity) se zaměřením na výběr morfologického učiva (obsah) a na typologii cvičení a úkolů. Zde by bylo jistě zajímavé též analyzovat způsoby zadávání cvičení a úkolů.
2. Zjistit, jak učitelé konkrétně morfologii učí.
3. Zjistit stav morfologické kompetence žáků v jednotlivých vzdělávacích obdobích ZŠ.

Jednou z možností realizace takového výzkumu může být zadání dílčích témat formou koncepčně jednotných kvalifikačních prací na vysokých školách vzdělávajících (budoucí) učitele. Jde ovšem jen o jeden z kroků, jež bude třeba udělat, než bude zpracována nová koncepce a vlastní didaktika českého jazyka. Inspirací může být práce slovenských kolegů (zvl. Liptáková, 2011).

## Literatura

- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vdelávanie*. PU v Prešově, PedF, Prešov, 2011. 580s. ISBN 978-80-555-046-9.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011, 199s., ISBN 978-80-247-3181-0.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2. vyd., 2005, 166s., ISBN 80-246-0948-7.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

# TEORIE DIDAKTICKÝCH SITUACÍ – NOVÁ VÝZVA PRO DIDAKTIKU MORFOLOGIE ČESKÉHO JAZYKA

**Martina Šmejkalová**

***Abstrakt:** Text je věnován problematice didaktických situací. Autorka nejprve upozorňuje na neustálé diskuse a střídání gramatického a agramatického přístupu k výuce mateřského jazyka, následně představuje na základě literatury teorii didaktických situací, jak byla již dříve představena v didaktice matematiky, následně ji aplikuje na didaktiku morfosyntaxe na prvním stupni a ověřuje ji pomocí výukového experimentu na jedné pražské základní škole. Průběh a výsledky experimentu podrobně popisuje.*

***Abstract:** Text is concerned on the problem of didactic situations. The author mentions long-term discussions and changing grammatical and agrammatical approach to the mother tongue education first, then she presents the theory of didactic situations, based on the literature, how it was presented in didactics of mathematics before. She applied it in didactics of morphosyntax on the first grade at primary school and verifies it by educational experiment at one Prague primary school. Its development and results are described in detail.*

***Klíčová slova:** český jazyk, didaktická situace, konstruktivismus, didaktika mateřského jazyka, výukový experiment*

***Key words:** Czech language, didactic situation, constructivism, mother tongue didactics, educational experiment*

## Úvod a zamyšlení

V současnosti jsme svědky velkých změn v přístupu k vyučování českého jazyka. Zdaleka již není novinkou, že kurikulární dokumenty deklarují komunikativní a kompetenční princip ve výuce, od analytických vyučovacích metod se odstupuje ve prospěch činností kreativních a produktivních. Velice silně se však ozývají hlasy po razantní změně samotné podstaty jazykového vyučování, když se navrhuje, aby se hlavním jeho cílem stalo budování čtenářské a informační gramotnosti, mezi učitelskou veřejností i mezi rodiči se hodně diskutuje na téma, zda žáci potřebují umět mluvnici, nebo ne, proč se mají trápit s mluvnickými

rozbory, bude jim to v životě vůbec k něčemu? Otázka „mluvnici ano, či ne“ se dostala na přední stránky deníků, intenzivně se o ní bloguje, každý přidává svou zkušenost.

Výuka češtiny je totiž ve specifické situaci tím, že česky přece umíme všichni, všichni jsme prošli nějakým typem výuky, a všichni tedy máme k problému co říci. Jak o tom promluvil výstižně už v roce 1924 význačný český lingvista, didaktik a pedagog Václav Ertl: „ (...) o jazyku si troufá u nás rozhodovati každý tak jako při džbánku o politice (...)“.<sup>1</sup> V přítomném okamžiku jsme tak svědky takřka všenárodní diskuse, kterou odstartoval 16. 3. 2012 článek *Zrušme větné rozbory* na stránkách nejčtenějšího českého deníku Mladé fronty Dnes a která pokračovala více či méně údernými reakcemi dalších médií – *Konec trápení!*, jása například tn.nova.cz. A o tom, že se nejedná o tendenci marginální, svědčí i nedávná relace Českého rozhlasu, z níž se posluchači dozvěděli, že „v přípravě nových osnov – respektive rámcového vzdělávacího programu – se uvažuje o tom, že z něj zmizí například právě větná skladba nebo určování slovesných tříd a vzorů.“<sup>2</sup>

Problémy výuky našeho mateřského jazyka jsou zkrátka *res publica*, a to je asi dobře. Přesto však vyvstává otázka, zda masovost diskusí a lákavá nabídka snadných řešení nevede k tomu, že se o výuce češtiny nediskutuje vždy moudře a poučeně. Málokdo si navíc uvědomuje, že otázka „s mluvnicí nebo bez“ je skoro stejně stará jako samotné vyučování českému jazyku a že to, co se nám dnes zdá jako obrovsky převratný návrh, zde už několikrát bylo. Historická lingvodidaktika k tomu uvádí, že konkurence gramatických a tzv. agramatických přístupů je průvodním jevem jazykového vyučování nejméně posledních sto padesát let. Periodicky se střídají období kladoucí důraz na výraznou gramatizaci výuky a období s antagonistickým přístupem. Počátkem 20. století se mluvnice vůbec odmítala a na školách se čeština vyučovala pomocí tzv. „mluvních cviků“ a „nápodob“, naopak v 50. letech 20. století byla v důsledku *Stalinových statí o jazyce* mluvnice ve výuce tak přeceňována, že jí tím tehdejší tvůrci koncepcí poskytli vskutku medvědí službu, a bůhví, zda si s sebou dodnes nenese z tohoto období neodstranitelné stigma. V 60. letech 20. století se docela moudře o systému jazyka učilo, ale zásadně společně se slohovým (dnes bychom řekli komunikačním) vyústěním. Pro každý z obou přístupů, tedy gramatický i agramatický, se však už tehdy argumentovalo spíše intuitivně a jako hlavní argument pro či proti se uváděla údajná skutečnost, že výuka gramatiky má/nemá významný podíl na rozvoji

---

1 Naše řeč, ročník 8 (1924), číslo 6. Dostupné online na <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/index.php>>.

2 Dostupné online na <<http://www.rozhlas.cz/zpravy/portal/>>.

myšlení žáka<sup>3</sup>. Protiargumenty znějí třeba v tom smyslu, že rozvoj příslušných myšlenkových operací lze užitečněji provádět v jiných předmětech, ofenzivně se protiargumentuje, že jazyk je úzce spjat s myšlením; je pro nás prostředkem k uchopení a pojmenování vnější reality, subtilní práce s jazykovým materiálem přispívá ke košatosti jazykového výrazu žáka a myšlenkové operace, které provádíme např. při gramatických analýzách, jsou tedy přece jen jiného druhu než třeba analýzy matematické, neboť rozvíjejí zase jiné kognitivní struktury.

Stejně tak podobně jako nyní už v 60. letech minulého století významní lingvisté a pedagogové kritizovali zmechanizovaný větný rozbor, když říkali, že vlastním cílem syntaktického vyučování má být aktivní tvoření vět, souvětí a nadvětých celků, hlavním prostředkem syntaktického vyučování má být zejména vlastní produkční činnosti žáka, žáci v něm musí vidět smysl. Dlouho se hledá odpověď i na otázku, jaký je vztah mezi jazykověanalytickými operacemi, které žák vykonává při tzv. mluvnických rozborech, a kvalitou jeho budoucí komunikační kompetence. Škála názorů se opět pohybuje v širokém rozpětí od toho, že v mluvnických rozborech není valný smysl, až po ty, že při nich žák proniká hlouběji do stavby jazyka, a ve své vlastní produkční činnosti potom díky tomu nenakládá s jazykem pouze živelně, nýbrž vědomě, na základě uvědomělého poznání stavby jazyka a pravidel jeho fungování. To je mimořádně důležité zejména pro aktivní ovládnutí spisovné češtiny jako našeho společného celonárodního komunikačního kódu, jako součásti národního kulturního dědictví a reprezentativní podoby naší mateřštiny.

## Didaktické situace a didaktika morfologie

Jakkoliv akceptujeme skutečnost, že změna výuky mateřštiny je nezbytná, přece jen jsme přesvědčení, že by nebylo šťastné zcela rezignovat na poznávací cíl vyučování češtiny. Takový přístup by mohl vyústit i v to, že naši žáci budou mít solidní poznatkovou bázi např. v oblasti fyziky kapalin či morfologie bezobratlých, ale o principech fungování mateřského jazyka nebudou vědět nic. Nejde nám přitom o tolik kritizované „určování, škatulkování či nálepkování“, ale o uvědomění si **fungování jazykového systému** jako dynamického, ale zároveň podle jistých zákonitostí uspořádaného organismu.

Didaktika českého jazyka v současnosti čerpá mnoho podnětů z různých vědních oblastí, např. z oblasti psycholingvistiky, sociolingvistiky, teorie komunikace, kognitivní lingvistiky, přirozeně též pedagogiky a psychologie. Mimořádně inspirativní zdroj se však nalézá i v oblasti zdánlivě vzdálené –

---

3 Na tomto argumentu byla založena např. ve 30. letech 20. století silná kampaň proti zrušení výuky latiny, když se tvrdilo, že latinské rozbory mají významný dopad na rozvoj myšlení.

v didaktice matematiky. Odlišnost češtiny a matematiky samozřejmě spočívá v tom, že zatímco matematika je pro běžného uživatele věc v podstatě axiomatická a stabilní (dvě a dvě byly, jsou a vždycky budou čtyři), jazyk jako fenomén úzce vztažený k fylogenezi lidstva je proměnlivý a navíc řada jevů, které jsou tradičně předmětem vyučování, je především záležitostí konvence (typicky lexikální pravopis). Český jazyk je kromě toho útvar nepravidelný, o čem svědčí řada výjimek a kolísání.

Další odlišnost spočívá v tom, že zatímco přirozený jazyk je především prostředkem mezilidské komunikace, jazyk matematiky „je víc než ke konverzaci mezi lidmi určen k organizaci matematických znalostí a podpoře použití algoritmů“.<sup>4</sup>

Příbuznost těchto oborů je naproti tomu dána jednak tím, že „myšlení a komunikace jsou úzce propojeny a že vyučování (kteréhokoliv předmětu, nejen matematiky) je v první řadě komunikace“<sup>5</sup>, jednak tím, že v obou případech máme co do činění s vnitřně jistým způsobem uspořádanými systémy. Přes veškeré výhrady vyslovené výše, lze i v jazyce nalézt jevy, které mají univerzální charakter. A právě takové jevy, respektive jejich **pochození**, je možno učinit předmětem didaktické situace.

Didaktická situace je taková situace, kdy učitel dosahuje svého edukačního cíle prostřednictvím krajního zastínění své role: „Učitel předává žákům část zodpovědnosti za vyučovací proces, tedy část svých pravomocí. Žáci něco zjišťují a objevují sami, vytvářejí model a kontrolují jeho správnost a užitečnost, případně vytvářejí jiný model, který považují za vhodnější apod., bez přímých vnějších zásahů učitele. Jejich činnost je řízena pouze prostředím a jejich znalostmi, nikoliv didaktickou činností učitele. Žák se stává zodpovědným za získání požadovaných výsledků. Úkolem učitele je jednak připravit takovou situaci, jednak institucionalizovat získané informace.“ Žák si tedy poznatky konstruuje sám prostřednictvím řešení problému. Tyto poznatky jsou pak učitelem dále využívány a rozvíjeny.<sup>6</sup>

Didaktickými situacemi se zabývá takzvaná „teorie didaktických situací v matematice“. Byla vytvořena ve Francii takřka před 40 lety a v současnosti vědecky propracovávána i v České republice v oblasti didaktiky matematiky. Jak píše Jarmila Novotná, význačná odbornice na tuto problematiku, teorie

---

4 NOVOTNÁ, J. Komunikace ve škole a v přípravě učitelů. In *Sborník příspěvků Mezinárodní konference ICPM '05*. Přívratská, J.; Příhonská, J.; Andrejsová, D. (eds.). Liberec: TU v Liberci, 2006, s. 176. ISBN 80-7372-055-8.

5 *Ibid.*, s. 175.

6 NOVOTNÁ, J. a kol., op. cit. s. 3.

„(...) je stále živá a stále ji její autor Guy Brousseau<sup>7</sup> a jeho spolupracovníci a žáci rozvíjejí a doplňují“<sup>8</sup>.

S ohledem k tomu, že důležitou fází didaktické situace je fáze, kdy se žáci **sami pokoušejí o formulování svých vlastních řešitelských strategií**, případně je vysvětlují ostatním, lze přínos teorie didaktických situací pro didaktiku češtiny spatřovat v těchto oblastech:

- ▶ vliv na model pedagogické komunikace ve vyučování češtině;
- ▶ přínos samostatného formulování edukačních strategií pro rozvoj komunikačních dovedností žáka a jeho jazykové gramotnosti;
- ▶ přínos samostatného formulování edukačních strategií při dosahování kognitivních cílů jazykového vyučování.

Podíl a konkurenci přirozených a didaktických situací lze vnímat jako specifický problém výuky češtiny, kdy nám jde o propojení známé, v přirozené komunikaci nabyté jazykové zkušenosti žáka s uvědomělým osvojováním jazyka<sup>9</sup>. Díky sepjatosti se spontánní jazykovou kompetencí žáka i jeho prekonceptuální výbavou se nabízí

- ▶ využít přirozených jazykových situací, definovat jejich vztah k situacím didaktickým;
- ▶ zpracovat proces přípravy přetváření přirozených situací v didaktické;
- ▶ identifikovat partie jazykového učiva / učiva o jazyce vhodné k tomu, aby byly učiněny předmětem didaktické situace.

---

7 Jméno Guy Brousseau není možná pro čtenáře Didaktických studií všeobecně známé, uvedme proto několik životopisných dat. Narodil se v Maroku 4. února 1933. Už v době svých studií se zajímal o to, jakým způsobem se žáci učí matematice, a i v pozdější učitelské praxi se účastnil metodických diskusí, zajímal se o Freinetovy myšlenky moderního vyučování, pozoroval žáky v průběhu edukačního procesu, prováděl didaktické experimenty. Poprvé Brousseau seznámil odbornou veřejnost s prvky své teorie didaktických situací na kongresu *Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public* v roce 1970 v Clermont-Ferrandu. Když byl v roce 1975 ve Francii konstituován doktorský studijní program v oboru *Didactique des Mathématiques*, Brousseau se významně podílel na dalším vývoji didaktiky matematiky jako vědecké disciplíny. V současné době je ředitelem *Laboratoire de Aquitain Didactique et des Sciences des Technologie* na univerzitě v Bordeaux. (Přeloženo podle Biography of Guy Brousseau. In BROUSSEAU, G. *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 1997. ISBN 0-7923-4526-6, s. 15–19.

8 NOVOTNÁ, J. a kol. *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF, 2006.

9 Viz výzkum probíhající v současnosti na katedře českého jazyka PedF UK v Praze *Vztah kognitivních struktur žáka a jazykového systému*, grantový projekt GAČR, hlavní řešitelka E. Hájková.

Jako každá vědecká teorie, má i teorie didaktických situací propracované pojmosloví. V oblasti teorie didaktických situací je důležitý termín tzv. *a-didaktická situace*. A-didaktická situace je zvláštní typ didaktické situace, jejímž cílem je umožnit žákovi získávat poznatky bez explicitních zásahů učitele. Souvisejícím termínem je *devoluce*, čímž rozumíme proces, kterým učitel předává žákovi zodpovědnost za akt učení se.<sup>10</sup> A-didaktická situace se skládá ze tří etap:

1. *akce* – výsledkem je předpokládáný (implicitní) model, strategie, počáteční taktika,
2. *formulace* – zformulování podmínek, ve kterých bude strategie fungovat, a
3. *ověření (validace)* – ověření platnosti strategie (funguje/nefunguje).<sup>11</sup>

Důležitým prvkem je tzv. *institucionalizace*, což je „přechod žákovy znalosti z role prostředku pro řešení jedné určité situace do nové role reference pro individuální nebo kolektivní použití v situacích dalších“.<sup>12</sup> Jinými slovy: žák si sám vypracuje strategie řešení rozličných problémů ne tak, aby dokázal vyřešit jen právě tuto konkrétní úlohu, resp. typově podobnou skupinu úloh, ale aby později sám dokázal nalézat řešitelské strategie i v typově odlišných případech. S nadsázkou se zde odehrává podobný proces, jako když dítě hraje některou ze známých deskových her, např. *Dostihy a sázky* či *Monopoly*. Také zpočátku skupuje všechny „stáje“ a „domy“, které jsou k dispozici, až později se dopracovává k vítězným strategiím (je třeba nákup plánovat, nejdražší stáje nemusejí být vždycky nejvyšhodnější apod.). Získanou strategií může pak uplatnit i v náročnějších typech her.

Pro konkrétní představu ve velmi zestručněné podobě přebíráme z publikace J. Novotné a kol.<sup>13</sup> ukázkou didaktické situace „Hru na 20“.

**Průběh:**

- Tato hra byla realizována v osmém ročníku ve třídě s 24 žáky.
- Žákům byla vysvětlena pravidla hry, kdy každý žák se snaží říci 20 přičtením 1 nebo 2 k číslu, které řekne soupeř. Jeden z hráčů začne číslem 1 nebo 2, druhý pokračuje přičtením 1 nebo 2 a nahlas řekne výsledek. Dále pokračuje první hráč přičtením 1 nebo 2 k výsledku atd.
- Třída se rozdělila do dvojic a žáci hráli proti sobě.
- Hráli celkem čtyři hry. Hru začínal vždy jiný hráč.
- Průběh hry si zapisovali na papír.

---

10 NOVOTNÁ, J. a kol., op. cit. s. 4.

11 Ibid, op. cit. s. 4.

12 Ibid, op. cit. s. 5.

13 Ibid, op. cit. s. 5n.

### Závěr:

- Při práci ve dvojici žáci nejdříve volili náhodný postup řešení. Záhy někteří z nich správnou strategii odhalili a začali vítězit. Z jejich strany bylo vidět maximální soustředění a chuť vyhrát.
- Žáci odhalili, že kdo začíná, je ve výhodě, a pokud neudělá numerickou chybu, vyhraje.

### Zkušnosti:

- Žáci dosahovali čísla 20 zpočátku náhodně.
- Žák, který odhalil strategii nejdříve, začal okamžitě vyhrávat.
- Žáci odhalili strategii, ale ne všichni dokázali přesně formulovat a provádět zápis.

Pro další úvahy se nám zdá vhodné pracovat s konceptem pojetí výuky morfologie tak, jak byl představen v Integrované didaktice slovenského jazyka a literatury<sup>14</sup>, kterou v roce 2011 vydali pracovníci Kabinetu výzkumu dětské řeči a kultury Katedry komunikační a literární výchovy Prešovské univerzity v Prešově. Zavádí se zde termín **morfologická kompetence**, jenž zahrnuje vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty žáka týkající se morfologické stránky jazyka. V české didaktice vžitou triádu cílů vyučování, tedy cíl kognitivní, komunikační a formativní, autoři rozpracovali a stanovili strukturu cílů v rámci kognitivní a metakognitivní oblasti a v rámci oblasti komunikační. Na základě dlouhodobého výzkumu evoluce komunikačních dovedností potvrzují i naše výzkumné předpoklady<sup>15</sup>: aby byla výuka morfologie úspěšná, je třeba navázat na stupeň jazykového vývoje žáka a posunout jej do zóny nejbližšího vývoje. Jinými slovy: předmětem školského popisu morfologie jazyka mají být jen takové jazykové prostředky, které již dříve byly v řeči dítěte<sup>16</sup>. Blízká je nám i zásada, že při výuce morfologie se spontánní jazykové vědomí dítěte mění na poučené.<sup>17</sup> Stejně tak jako u syntaxe, i zde ale odmítáme samoučelný morfologický rozbor, mechanické určování slovních druhů a gramatických kategorií apod. Jedním z možných řešení tohoto didaktického problému se zdá být důsledné rozlišování poznatkové oblasti a oblasti komunikační, kde naopak neklademe meze tvořivosti. Důležité je

---

14 Liptáková, E. A kol Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vdelávanie. PU v Prešově, PedF, Prešov, 2011.

15 Vztah kognitivních struktur žáka a jazykového systému, grantový projekt GAČR, hlavní řešitelka E. Hájková

16 Liptáková a kol., op.cit. s. 343.

17 Ibid.



také skutečně opřít výuku morfologie o funkčněmorfologické hledisko, a nikoliv pouze o morfologii formální. Víme, že to se ve školách opravdu často děje, a takový přístup právem zasluhuje kritiku. Podobně kdyby se vycházelo od syntaktické platnosti pádů ve větě (zejména v případě tvaroslovné homonymie či netypického slovosledu), nebude výuka tvarosloví samoúčelná: naopak bude „průvodcem na cestě od hádání smyslu věty k jejímu porozumění“.<sup>18</sup>

Nebojme se přitom vyšší náročnosti. Slovenští badatelé poukázali na skutečnost, že pod heslem „přiměřenosti“ naopak školská komunikace může působit na komunikační dovednosti žáka retardačně, viz půvabnou ukázkou srovnání autentického dialogu učitel – žák 4. třídy a dialogu matka – 21měsíční dítě: oba dialogy byly strukturně zcela identické, a to navzdory tomu, že autoři výzkumně dokázali bezpečný souvětný potenciál dítěte na počátku mladšího školního věku!<sup>19</sup> A s jejich závěrem, že takto falešně chápaná přiměřenost působí regresivně i na rozvoj myšlení, nelze než souhlasit.

Několikrát už zde padlo slovo hra. Samozřejmě i v rámci výuky češtiny se herním aktivitám věnuje pozornost, vzpomeňme jen práce Simony Pišlové,<sup>20</sup> nebo sborník *Didaktické studie: Didaktická hra a hračka*.<sup>21</sup> Hry, které se však v současnosti využívají, jsou spíše hrami na procvičení učiva, případně na rozvoj slovní zásoby (slovní hříčky, kdo vymyslí více..., pexesa apod.). Tím nevyhovují základním podmínkám a-didaktické situace, a sice, že prostřednictvím hry by měl žák sám dojít k formulování strategie svého řešitelského postupu, příp. definovat, jak dospěl ke svému poznání. Stejně nedosáhneme změny didaktické situace ani modifikací formy, nepomůže tedy posadit se s žáky na koberec, do kruhu, do zahrady... Tím měníme jen vnější podmínky, nikoliv druh myšlenkové aktivity žáka.

## **Příklad a-didaktické situace na morfosyntaktickém jazykovém materiálu**

Komplexní promyšlení teorie didaktických situací pro potřeby didaktiky českého jazyka na svého řešitele teprve čeká. Jedná se o teorii v češtině zcela neprobádanou, bude tudíž třeba od základů vymezit všechny aspekty, které by tuto modifikovanou teorii determinovaly. Přinášíme proto zde jen drobný námět a doufáme, že by mohl být impulsem pro další bádání v tomto směru.

---

18 Liptáková a kol., op.cit., s. 345, 354.

19 Liptáková a kol., op.cit., s. 351.

20 PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-025-3.

21

**Téma:** Stavba věty z hlediska syntaktických funkcí slovních druhů

**Cíle:**<sup>22</sup>

- ▶ pomáhat rozvoji objevování a odůvodňování tvrzení u žáků;
- ▶ uvědomění si výlučné funkce slovesa v určitém tvaru (VF) jako organizačního centra věty jednoduché;
- ▶ uvědomění si vztahu počtu VF k počtu vět;
- ▶ uvědomění si syntaktické funkce frekventovaných slovních druhů.

**Ročník:** 3. ročník základní školy

**Forma:** skupinová

**Prekoncept:** Žák dokáže vytvořit sémanticky i formálně správnou větu, pojem věta zná neterminologicky, vnímá ji převážně jako grafickou jednotku, má přehled o jednotlivých slovních druzích.

**Příprava:** Připravíme větší množství strukturně shodných vět o osmi slovech, slova volíme z centra slovní zásoby žáka mladšího školního věku. Slova tvořící věty přepíšeme na množství tvrdých kartiček, sedm různých barev ve dvou odstínech, pro každý slovní druh vyhradíme jednu barvu/dva odstíny (např. substantiva = tmavě červená/světle červená). Dva odstíny jsme volili proto, abychom odlišili infinitivní a finitní tvary sloves, ale přitom narušili žákovu představu slovesa jako slovního druhu. Analogicky jsme potom museli dvěma odstíny označit i ostatní slovní druhy. Držíme se těchto zásad:

- ▶ vynecháme spojky, abychom zabránili tvorbě skladebních skupin, a málo frekventované slovní druhy: číslovky, částice a citoslovce;
- ▶ vyrobíme **navíc** i slovesa v infinitivu, ale vynecháme kolokabilní modální či fázové výrazy;
- ▶ infinitivům přiřadíme světlý odstín modré, slovesům v určitém tvaru tmavý odstín modré;
- ▶ zařadíme i frekventovaná deverbativa.

**Průběh:** Žáci se rozdělí na pět skupin po čtyřech žácích, skupiny hrají proti sobě.

**Pokyn:** Každá skupina si vezme sadu osmi kartiček podle svého výběru (systém scrabble) a pokusí se ze všech osmi kartiček sestavit větu. Všechny kartičky

---

22 Podle NOVOTNÁ, J. a kol., op. cit. s. 9.

se musejí použít, žádná nesmí zbýt. Věta může být i legrační, ale musí dávat smysl. Pokud se napoprvé nepodaří sestavit smysluplnou větu, může skupina vyměnit celou sadu za jinou celou sadu. Zvítězí ta skupina, která první přijde na vítěznou řešitelskou strategii: **nezáleží na počtu kartiček jiné barvy, ale kartička tmavě modrá musí být právě jedna**. Učitel do aktivity vůbec nezasahuje, na otázky neodpovídá. Zapisuje si však detailně průběh řešení jednotlivých skupin, pokyny, které žáci navzájem formulují.

**Vyústění:** Každý žák napíše, jak postupovala jeho skupina, aby úkol úspěšně vyřešila, s jakými překážkami se potýkala. Lze předpokládat, že i když strategii odhalí, nedokáže ji vždy přesně formulovat a provést zápis. S poznatky z řešení úlohy proto učitel dál pracuje.

Aktivita byla experimentálně ověřena ve 3. ročníku ZŠ v Praze na Žižkově, vedla ji třídní učitelka Mgr. Gabriela Babušová. Autorem aktivity je dále míněna M. Šmejkalová.

### **Průběh experimentálního ověření**

#### **Hlavní vzorek**

**Datum:** 29. 3. 2012

**Ročník:** třetí

**Místo:** ZŠ Jeseniova 96, Praha 3

**Experimentátor:  
/vyučující** Třídní učitelka Mgr. Gabriela Babušová, jako doktorandka oboru Pedagogika-Didaktika českého jazyka na PedF UK navykla už v předchozích letech žáky na méně tradiční formy a metody práce, pro žáky se tedy nejednalo o překvapivou situaci.

**Počet žáků:** 20 žáků

**Rozdělení:** autoritativní

**Struktura skupin:** 5 skupin po 4 žácích (vždy 2 dívky a 2 chlapci), skupiny homogenní (žáci stejně výkonní, stejných schopností a stejného prospěchu v Čj)

#### **Kontrolní vzorek**

**Datum:** 2. 4. 2012

**Ročník:** třetí (paralelní třída 3. C)

**Místo:** ZŠ Jeseniova 96, Praha 3

**Experimentátor:** Mgr. Gabriela Babušová vyučovala několikrát v této třídě pouze jako zastupující učitel, pro žáky se tedy jednalo o neznámou situaci.

**Počet žáků:** 15 žáků  
**Rozdělení:** autoritativní  
**Struktura skupin:** 3 skupiny po 5 žácích  
**Jazykový materiál:** 7 větných celků po 8 slovech a 6 infinitivů mimo větnou strukturu, tedy barevných karet, každý slovní druh zastoupen dvěma odstíny: barvy světle a tmavě žluté – substantiva, světle a tmavě oranžové – adjektiva, tmavě modré – verba finita, světle modré – verba infinitiva, světle a tmavě červené – adverbia, světle a tmavě zelené – prepozice. Slovesa byla pro zvýšení obtížnosti volena ze skupiny infinitivů, jejich derivátů, příp. slov příbuzných, např. chodí/chodit, proplovala/ proplovat, uspěje/uspět, vyběhla/vyběhnout, běhat/deverbativum běh aj.

**Výchozí větné celky (vytvořeny vyučujícím):**

*Roztomilá šedá myška rychle vyběhla ze sklepních dveří.  
Vyděšená černá lyska hbitě vplula do vzrostlého rákosí.  
Malá říční vydra opatrně proplovala mezi vyčnívajícími kořeny.  
Statný rozzuřený býk prudce vběhl do přeplněné arény.  
Nádherný barevný páv vznešeně chodí po zámeckém nádvoří.  
Mladý urostlý sportovec brzy uspěje v orientačním běhu.  
Čiperná zrzavá veverka vesele poskakovala po vysokém stromě.*

**Infinitivy:** *běhat, mlčet, proplovat, poskakovat, uspět, vyběhnout, chodit*

**Harmonogram:** 10:00–10:12 vysvětlení pravidel hry, dotazy žáků  
10:15 zahájení hry  
10:36 ukončení hry  
10.36–10:46 vyplnění dotazníku  
11:00–11:23 diskuse

**Výsledky jednotlivých skupin:**

1. skupina 10:15 – 10:27 (12 min)
2. skupina 10:15 – 10:30 (15 minut)
3. skupina 10:15 - 10:31 (16 minut)
4. skupina 10:15 - 10:36 (21 minut)
5. skupina 10:15 - 10:34 (19 minut)

**Jména členů skupiny a vytvořené věty:**

1. skupina Marina, Veronika, Honza, Aleš  
*Šedá malá vyděšená myška poskakovala opatrně po nádvoří.*

2. skupina Míša, Maja, Max, Marek  
*Zrzavá čiperná veverka vesele chodí po vysokém stromě.*
3. skupina Miky, Adéla, David, Eliška  
*Brzy roztomilá černá lyska vplula do vzrostlého rákosí.*
4. skupina Anežka W., Vendy, Ondra, Thomas  
*Mladý urostlý nádherný sportovec uspěje v orientačním běhu.*
5. skupina Katka, Linda, Matěj, Marko  
*Říční vydra vyběhla vznešeně mezi kořeny do arény.*

**Komentář vyučující:** Aktivita je časově náročná, nelze ji aplikovat denně. Dětem se však velmi líbila, a dokonce si vyžádaly následující den její opakování.

**Výsledky kontrolního vzorku:**

1. skupina 11:15 – 11:35 (25 min)
  2. skupina 11:15 – 11:37 (22 minut)
  3. skupina 11:15 – 11:42 (27 minut)
    1. skupina Dominik, Pepa, Tomáš, Lucka, Jana  
*Malá šedá hladová lyska vplula mezi kořeny.*
    2. skupina Sam, Honza, Bára, Patrik, Natálie  
*Dnes velká černá vydra chodí po vysokém rákosí.*
    3. skupina Berta, Luboš, Tereza, Eliška, Filip  
*Roztomilá malá veverka vyběhla zmizela na vzrostlém stromě.\**
- Defektní konstrukce byla po skončení aktivity ihned korigována druhými dvěma skupinami: „Nemůžete tam dávat tolik sloves, nemáte čárky ani tu ..... no a.”

## Komentář autora

Kontrolní skupina měla výrazně horší časový výsledek, v jednom případě byla vytvořena defektní větná struktura. Výsledek byl zřejmě ovlivněn tím, že žáci z kontrolního vzorku nejsou navyklí na podobné aktivity při výuce.

## K jednotlivým fázím hry

Dotazy při zadávání pravidel: „Napoví nám u slova velké písmeno, že patří na začátek věty?“ „Bude tam slovo, které bude mít nějaké znaménko, které je na konci věty?“ „Můžeme si jít všichni pro karty?“

## Komentář autora

V otázkách se projevuje pravopisné kritérium jako indikátor věty. V této fázi vývoje nepadají otázky, které by směřovaly k jiným charakteristikám věty než

k charakteristikám pravopisným. To svědčí o značné fixaci žáků na pravopisný aspekt problematiky. Jiné chápání však v mladším školním věku nelze očekávat z důvodu vysoké míry gramatické abstrakce provázející lingvistickou charakteristiku věty.

## Záznam žakovských komentářů z průběhu hry:

### 1. skupina

- dívka Mariana: „**Těch oranžových máme nějak moc.**“  
dívka Veronika: „Musíme jich vzít míň.“  
chlapec Honza: „**Ten červený tam musí být?**“  
dívka Veronika: „**Jó musí, to abys věděl, jak ten páv chodí.** A měli bysme jich jen 7. Dej ho tam.“  
chlapec Aleš: „Ty barvy něco znamenají, jinak by to paní učitelka napsala na bílý papírky.“

### 2. skupina

- chlapec Marek: „**Žlutý jsou asi podstatná jména.**“  
dívka Míša: „**Některý jsou světlý a některý tmavý.**“  
dívka Maja: „**To je jedno, ale jsou to podstatná jména.**“  
chlapec Max: „Tak proč je to u každý barvy?“  
dívka Maja: „Paní učitelka už asi neměla papír.“  
chlapec Marek: „To by si ho určitě koupila.“  
dívka Míša: „To jo, co když nás chtěla ale nachytat?“  
dívka Maja: „To je možný.“  
dívka Míša: „**Žlutý jsou podstatná jména, zelený předložky, modrý slovesa, oranžový vlastnosti.**“

### 3. skupina

- dívka Katka: „Škoda, že tam nejsou čárky nebo a.“  
dívka Linda: „To jó.“  
chlapec Marko: „**Ty zelený předpony tu nemůžou být.**“  
chlapec Matěj: „**To nejsou předpony, ale předložky.**“  
dívka Katka: „Musíme si vzít zase lysku a že vplula do vzrostlého rákosí.“  
dívka Linda: „**Kluci vy budete hlídat žlutou lysku a modrou vplula.** My vezmeme, co se k tomu bude hodit.“

### 4. skupina

- Společná část věty: „Dnes vyběhla černá býk...“

dívka Anežka: „Tam nemůže být vyběhla, je to přece býk.”  
 chlapec Thomas: „A jó.” „Býk není černá.”  
 dívka Anežka: „To taky, ale říká se býk vyběhl.”  
 chlapec Ondra: „Musíme najít jiné slovo.”  
 chlapec Ondra: „Mám to, oranžové jsou ty, no vlastnosti.” „Jak se tomu říká?”  
 chlapec Thomas: „**Zvláštní jména.**“  
 dívka Vendy: „**Né, jinak.**“  
 chlapec Ondra: „**Sou to jména, ale jiná.**“  
 dívka Vendy: „**To je jedno, rychle, možná si vzpomenem.**“  
 chlapec Thomas: „**Vlastní jména.**“  
 chlapec Ondra: „**Tome, to jsou jména osob, zvířat, měst.**“

#### 5. skupina

chlapec David: „Kolik je těch slovních druhů?”  
 dívka Adéla a Anežka: „Deset.”  
 chlapec David: „Nejsou tam všechny.”  
 dívka Adéla: „**Tyhle modrý jsou nějaký divný, nikam nejdou dát.**“  
 chlapec Miky: „**Ty světlý neberte.**“

### Komentář autora

Žáci zjišťují, že v zájmu společného hledání efektivní strategie musejí volit společný komunikační kód. Mají přitom spontánní nutkání operacionalizovat svůj postup pomocí známých termínů, ačkoliv jejich znalost není pro daný úkol podstatná. Zjišťují ale, že termínem jako prostředkem fixace pojmu se jednoznačně domluví, neboť je přesně vymezen. Jelikož však v tomto vývojovém stadiu není znalost termínů rutinní, potřeba správně pojmenovat slovní druhy žáky odvádí od vlastního řešení úkolu (sestavit větu). To je vidět na příkladu čtvrté skupiny, která se tolik zdržela úsilím o nalezení správného termínu, že skončila jako poslední: „Mám to, oranžové jsou ty, no vlastnosti.” „Jak se tomu říká?” „Zvláštní jména.” „Né, jinak.” „Sou to jména, ale jiná.” „To je jedno, rychle, možná si vzpomenem.” „Vlastní jména.” „Tome, to jsou jména osob, zvířat, měst.” Naopak dívka Míša ze druhé skupiny sice také uplatňuje své znalosti, ale pokud si není jistá, pomůže si funkčně-sémantickou charakteristikou slovního druhu, nezdržuje se hledáním odpovídajícího termínu: „Žlutý jsou podstatná jména, zelený předložky, modrý slovesa, oranžový vlastnosti.” Pro pojmenování adjektiv si tedy Míša plně vystačila s opisem charakteristiky slovního druhu (vlastnosti), aniž by bylo narušeno její chápání funkce výrazu ve větě.

Nelze však konstatovat, že by z hlediska dlouhodobé perspektivy byly lingvis-

tické termíny na 1. stupni neužitečné, neboť jak ukazují komentáře, díky své jednoznačnosti významně zjednodušují společnou řeč při hledání vhodné strategie. Jako problematické se jeví spíše to, že žáci mají nutkání hledat „správnou“ odpověď i tehdy, kdy je to pro ně neužitečné: „To je jedno, rychle, možná si vzpomenu,“ zasahuje Vendy, její komunikační partneři však přesto nepřestávají hledat správný termín: „Vlastní jména:“, „Tome, to jsou jména osob, zvířat, měst.“ Podobně: „Ty zelený předpony tu nemůžou být.“ „To nejsou předpony, ale předložky.“

Komentáře žáků dále svědčí o tom, že zatímco termíny podstatná jména a slovesa jsou bezpečně obsazeny v jejich kognitivních strukturách („Žlutý jsou asi podstatná jména.“ „Některý jsou světlý a některý tmavý.“ „To je jedno, ale jsou to podstatná jména.“), termín přídavná jména činí obtíže. To může být způsobeno jednak neekonomičností souslovného pojmenování, jednak tím, že „vlastnosti“ výstižně vystihují podstatu jazykového jevu na úrovni chápání žáka mladšího školního věku, termín přídavná jména tedy žáci mohou vnímat jako nadbytečný.

Ačkoliv žáci dosud neznají všechny slovní druhy, dobře chápou jejich podstatu: „Ten červený (příslovce – M. Š.) tam musí být?“ „Jó musí, to abys věděl, jak ten páv chodí.“ Je dále evidentní, že i bez předchozího poučení o infinitivu žáci dobře rozliší finitní a infinitní tvar slovesa „tyhle modrý (= infinitivy, M. Š.) jsou nějaký divný“. Jsou si vědomi, že tvaru „něco chybí“ (uvědomění si gramatických kategorií – M. Š.), dívka z kontrolního vzorku se vyjádřila: „(...) vydra poskakovat – to je, jako když to říká Číňan.“ Za situace, kdy definiční vymezení infinitivu neznají, žáci jako rodilí mluvčí, tedy nikoliv poznatkově, vyvodili, že se jedná o slovesa. Později v diskusní části bylo navíc zjištěno, že v jejich jazykovém vědomí převládá dominantní funkce infinitivu jako součásti složeného slovesného tvaru pro vyjádření budoucnosti, resp. složeného přísudku pro vyjádření modalit: doplňovali *bude muset* uspět, *bude muset* vyběhnout, chodit atd. Pro úspěšné vyřešení problému je však podstatné, že žáci **vyklučují verbum infinitivum jako konstitutivní prvek predikační dvojice**.

Velmi dobře dospěla k výsledku 3. skupina (umístila se jako druhá). Žáci si uvědomili výlučnost predikační dvojice, kterou doplňují výrazy, které „se k tomu bude hodit“. „Kluci vy budete hlídat žlutou lysku a modrou vplula. My vezmeme, co se k tomu bude hodit.“

Naopak žádný z komentářů nenasvědčuje tomu, že by si žáci uvědomili větotvornou funkci verba finita. V tomto kontextu je pozoruhodné zjištění, že z 18 dotazníků jich 12 obsahovalo poznatek Modrá karta je sloveso. Žádná jiná barva nebyla v dotaznících zmíněna tak přesvědčivě a tak mnohačetně, čili žáci bezpochyby postavení slovesa připisují největší důležitost. Pokud by tato zjištění další výzkumy potvrdily, významně by to ovlivnilo úvahy o zařazení valenčního syntaktického popisu do kurikula základní školy.



## Dotazníky

Po skončení hry žáci vyplňovali dotazníky, ještě stále bez komentáře a zá-  
sahu vyučující.

**Otázka dotazníku: Popiš, jak Vaše skupina při hře postupovala, aby úkol vyřešila.**

**Odpovědi:** Aleš: „Rychle, aby věta musela dát smysl.“

Míša: „Rychle, doufáme, že chytře a logicky.“

Další odpovědi: „Problematicky, dobře, logicky.“ „Snažili jsme se použít větu, která by byla jednoho ducha.“ „Brali jsme papírky a dělali jsme z nich věty.“ „Chtěli jsme sestavit nějakou větu.“ „Všichni jsme vymysleli větu.“ „Chtěli jsme vytvořit větu.“

Tato otázka dotazníku byla chybně formulovaná. Žáci odpovědi vztáhli k technické a procedurální stránce řešení úkolu, nikoliv na postup práce s jazykovým materiálem. V budoucnu je třeba otázku formulovat pregnančně: Popište klíč, podle kterého jste vybírali lístečky, abyste vyřešili úkol.

**Kolikrát jste měnili sadu karet?**

Aleš: 10x

Míša: 5x

Další odpovědi: 8x, 6x, 11x, 14x, 15x

**Na co zajímavého jste přišli? Co jste vymysleli?**

Aleš: „Od každé barvy je jedno slovo do věty.“ (Toto tvrzení pravda být může, ale nemusí.)

Míša: „Žlutá karta je podstatné jméno.“

Další odpovědi: „Že osum papírků jsme dali nahromátku ale co jsme potřebovali to jsme dali k hromátku.“

Kontrolní skupina (pro nedostatek času byly otázky pokládány v rámci dis-  
kuse): „Každá barva je jiný slovní druh. Žlutá karta je podstatné jméno. Zelená karta předložka. Modrá karta je sloveso.“ „Objevila se tam slova vyjmenovaná a příbuzná. Každá barva je dvakrát. Každá barva je jiný slovní druh. Od každé barvy je jedno slovo do věty. Žlutá karta je podstatné jméno. Zelená karta předložka. Modrá karta je sloveso.“ „Přišli jsme na větu, která se nám naskytla.“ „Věty o sportovci.“ „Větu co jsme málem sestavili.“ „Napadlo mi ↓ Brzy vyběhl ↓ prudec na ..... mladý páv (Chlapec šipkami naznačil slova, která ho napadla).

**Popiš, jak jsi skupině pomáhal(a), co jsi vymyslel(a), jaké byly tvoje nápady.**

Aleš: „Zbýral jsem lýtky.“

Miša: „Zkládala sem věty. Že čiperná a zrzavá je vlastnost.“

**Kdo měl ve Vaší skupině zajímavý nápad? Napiš jaký?**

Aleš: „Verča, Maris C.“

Miša: „Já a Miky jsme hlídali očima karty.“

Kontrolní skupina: „**Tomáš, že musíme dát všechny oranžové papírky za sebou.**“

**Otázka dotazníku: Napiš, jaké překážky jste museli překonat**

Aleš: „Soupeře.“

Miša: „Aby nám někdo nevzal karty.“

**Otázka dotazníku: Zhodnot hru. Měla nějaký smysl?**

Aleš: „Hra byla dobrá a zábavná.“

„Líbila se mi. Opakovali jsem, co už umíme.“

„Aby jsem si procvičili český jazyk.“ „Hra byla zajímavá a zábavná, dobrá.“  
„Byla to hra na procvičení slovních druhů.“ „Líbila se mi.“ „Opakovali jsme, co už umíme.“ „Opakování všeho, co jsme se učili.“ „Naučit se pracovat ve skupině.“  
„Procvičení mozku.“ „Naučit se skládat věty.“

## **Komentář autora**

„Byla to hra na procvičení slovních druhů.“ „Opakovali jsme, co už umíme.“ Tyto odpovědi vystihují, že cíle bylo dílčím způsobem splněno. Žáci samostatně poznali, že tématem hry jsou slovní druhy. Na druhou stranu však z tohoto zjištění vyplývá poznatek, že příští ověření aktivity bude vhodné uskutečnit v nižším ročníku, kdy ještě žáci nejsou tak zatíženi poznáním a nekoncentrují se do té míry na obsah známého učiva. Více se cíli aktivity přiblížil žák, který pochopil, že cílem bylo „Naučit se skládat věty.“ Bohužel ani jeden žák spontánně neverbalizoval, co bylo vlastním cílem hry, a sice pochopení skutečnosti, že každý **slovní druh má ve větě jinou a jinak důležitou úlohu, slova jsou ve větě uspořádána podle určitých pravidel.**

## **Diskuse**

Po odevzdání dotazníků následovala společná diskuse, při které žáci s vyučující pozorovali vytvořené věty a již pomocí doptávání vyučující (U) formulovali své zpřesňující závěry.

**U: Jaká byla úloha jednotlivých barev?**

„Slovní druhy byly na barevných papírcích a měly vždy jeden odstín světlý a tmavý.“

„Na žlutých papírcích byla podstatná jména, na oranžových přídavná jména, na modrých slovesa, na zelených předložky a na červených...“ (Poznámka vyučující: V tomto případě si žáci nemohli vzpomenout na příslovce a vyhledávali název tohoto slovního druhu v učebnici. Podle ŠVP budou žáci s tímto slovním druhem seznámeni později.)

**U: Čemu jste se při hře smáli?**

„Vymysleli jsme hodně vtipný věty.“

**U: Jaké?**

„Urostlý říční barevný sportovec proploovala po zámeckém běhu.“ „Rozzuřené žáci zrzavá vydra vesele uspěje v sklepních stromě.“

## **Komentář autora**

Vtipnosti je dosaženo narušením shody, porušením kolokability, s tímto jazykovým jevem bude vhodné příště více pracovat.

**U: Proč si myslíte, že byly od každé barvy dva odstíny?**

„Neměla jste dostatek papíru.“ (Poznámka vyučující: S touto odpovědí někteří žáci nesouhlasili a domnívali se, že jsem je chtěla nachytat, abych jim vypracování úkolu ztížila.)

**U: Podle čeho jste si vybírali poprvé 8 karet?**

„Abychom měli od každé barvy alespoň jeden kus.“

„Abychom jich měli 8.“

„Aby nám barvy ladily, např. žlutá a zelená se k sobě hodí.“

„Abychom měli dvojice od každé barvy dvojici např. žlutá světlá a tmavá.“

**U: Co jste zjistili, když jste začali skládat větu poprvé?**

„Že se tam objevují vyjmenovaná slova.“

„Že se nám nějaké papírky hodí a některé ne.“

„Jak to uděláme, aby nám zůstaly.“

„Slovo na tom světle modrém papírku nám tam nešlo dát.“

„Oranžových jsme měli hodně a pak nám to nešlo utvořit.“

Vyučující znovu vykládá všechny světle modré karty na stůl. Úkolem žáků bylo slova pozorovat a sdělovat, čeho si všimli.

„Všechna slova končí na t.“

„Takhle mluvil Thomas v 1. třídě.“ (Spolužák vietnamského etnika.)

Žáci uplatňují znalosti o stavbě slova „Vyběhnout je příbuzné slovo k vyběhl a mají stejnou předponu a kořen.“ „Vyběhl znamená, že to byl býk jako rod mužský (aplikace aktuálně získané znalosti o jmenných kategoriích – pozn. aut.) a běhat, že to musíme dělat pro zdraví a taky je to příbuzné a vyběhnout, že musíme udělat včas, když chceme být první.“

## Komentář autora

Žáci vnímají ne/existenci vyjadřovaných gramatických kategorií jako určující pro tvar slovesa („Vyběhl znamená, že to byl býk jako rod mužský...“), nejsou však dosud schopni své tušení domyslet a verbalizovat.

### U: Které barvy jste potřebovali nejčastěji?

„Hodně oranžových, žlutých a těch tmavě modrých.“

„Tu červenou jsme moc nepotřebovali.“

„Zelenou jsme měli vždycky jinou.“

### U: Které barvy karet byly podle vás nejdůležitější? Proč?

„Žlutá, protože jsme věděli, o kom ta věta měla být.“

„Modrá, protože to někdo něco dělal.“

„Oranžová, protože to byly vlastnosti, jaká třeba byla myška.“

„Zelená, protože to bylo před nějakým podstatným jménem, kde to bylo.“

„Červená, protože jsme věděli, kdy nebo kdy to bylo.“

„Žlutých a oranžových a modrých mohlo být víc, ale škoda, že jsme neměli čárky ani spojku na oddělování.“ „Ani znaménka na konec věty.“

„Vždycky jsme museli mít alespoň jednu **žlutou, modrou a oranžovou** kartu.“

## Komentář autora

Z výpovědí je patrná arbitrárnost při vybírání první sady, při dalších výběrech jednotlivé skupiny zpřesňovaly svá kritéria: oranžových papírků (adjektiva) „nesmí být moc“, „světle modrý“ (infinitiv) „tam nejde dát“ apod. Chyba v přípravě jazykového materiálu: Neomezené množství adjektiv stimulovalo žáky k vytváření bohaté rozvitéch postupně rozvíjejících přívlastků, čímž si úkol zjednodušili a efekt řešení problému byl poněkud devalvován. Ve fázi diskuse žáci dokázali pojmenovat funkčně-sémantickou charakteristiku slovních druhů, ale všechny se jim zdají stejně důležité. Tato skutečnost se však dala předpokládat:

žáci chtějí uplatnit své vědomosti, nechtějí „zapomenout“ na žádný slovní druh. Formulaci nejlépe vystihující podstatu stavby české věty se nejvíce blíží odpověď: „Vždycky jsme museli mít alespoň jednu žlutou, modrou a oranžovou kartu.“ Zde žák velmi správně identifikoval specifickou úlohu základních větných členů, věku odpovídá zvláštní důraz kladený na adjektiva („vlastnosti“). Potvrzuje se poznatek z experimentu, že tento slovní druh se zdá být pro žáky velmi dobře uchopitelný, proto by bylo vhodné na základě tohoto poznatku zrevidovat tradiční obsah kurikula a využít jej při budování funkčněmorfologických znalostí.

**U: Co by Vám úkol usnadnilo?**

„Kdyby tam byla slova, která mají na začátku velké písmeno, jako že patří na začátek věty.“ „A kdyby měly slova na konci tečku nebo otazník.“ (Tyto informace chtěli znát žáci již při vysvětlování pravidel – pozn. vyučující.) „Kdyby nebyly dva odstíny.“ „**Míň oranžových papírků.**“ (viz již komentář autora výše) „Čárky a spojka a.“ „Kdybych si mohla nějaké lístky nechávat.“

**U: Kolik jste mohli mít žlutých karet?**

„Jednu nebo i dvě.“

**U: Proč?**

„Jedno bylo, kdo to byl a pak třeba, ještě další název věci, rostliny.“

**Komentář autora**

Žák velmi hezky vyjadřuje podstatu agense („Jedno bylo, kdo to byl“) a dalších participantů (ještě další název věci, rostliny). Opět je vidět, že žák i při přirozené komunikaci ulpívá v zajetí naučených definičních kritérií (Podstatná jména jsou názvy osob, zvířat a věcí).

**U: Kolik oranžových? Proč?**

„Jednu, dvě, tři, čtyři.“ „Protože to byly ty vlastnosti zvířete, sportovce, podstatných jmen.“

**U: Kolik modrých? Proč?**

„Jedno.“ „Protože se jich tam víc nehodilo. Lyska nemohla plout a proplovat najednou.“ „Býk nemohl vběhl, že to udělal, a teď, že chodí.“ (Pracují s časem, učivo dosud neznámé – pozn. vyučující). „Protože tam nebyly čárky ani spojky a pak by to bylo souvětí.“

### **Komentář autora**

Po doptávání žáci latentně vyjadřují podstatu stavby věty a zřejmě si i uvědomují závislost počtu VF na počtu vět v souvětí.

### **U: Kolik zelených? Proč?**

„Jednu“ „Protože byla u toho podstatného jména.“

### **U: Kolik červených? Proč?**

„Jednu, ale i dvě.“ „Že to třeba lyska proplula hbitě, ale opatrně.“

### **U: Jaký je tedy klíč k vyřešení úkolu?**

„Je jedno, jaké máme barvy, ale musíme jich mít 8 a z nich musí být jedna modrá a alespoň jedna žlutá.“ (Pracují se základní skladební dvojicí, učivo dosud neznámé.) „**Že modrá musí být jen jedna a těch ostatních můžeme mít v různých barvách sedm.**“

### **Komentář autora**

Žáci za pomoci vyučující dospěli k verbalizaci žádané strategie.

### **Závěr<sup>23</sup>**

Podobně jako ve vzorové matematické úloze výše, žáci nejprve volili jednotlivá slova arbitrárně. Zjistili, že větu tak nesestaví, a že je tedy nutno zvolit jinou strategii výběru slov. Při tom zvolili společný komunikační kód, jenž nesl zřetelné znaky odborného diskursu: žáci usilovali o co nej přesnější vyjadřování, věcnou správnost, úplnost, opírali se o naučené gramatické pojmosloví. Zároveň však odhalili vítěznou strategii, tzn. základní schéma – jedno verbum finitum – neomezené množství ostatních slovních druhů – žádný infinitiv, nedokázali ji však okamžitě formulovat, své pokyny formulovali implicitně a torzovitě. To, zda dokázali strategii zpětně zapsat, nelze v této chvíli zjistit, neboť otázka v dotazníku byla špatně postavena. K formulaci strategie došli žáci až v rámci diskuse pomocí doptávání třídní učitelky.

### **Zkušenosti**

Didaktická situace byla zasazena do třídy, která už prošla standardním kurikulem v oblasti tvarosloví češtiny. Proto se do ní promítala skutečnost, že žáci reagovali tak, jak jsou zvyklí reagovat na dotazy třídní učitelky, chtěli uplatnit své naučené vědomosti. Z tohoto důvodu bude didaktická situace příště vyzkouše-

---

23 Podle J. Novotná a kol., op. cit. s. 12.

na v nižším ročníku, kde předpokládáme nižší interferenci poznatkové roviny do spontánní práce s jazykovým materiálem.

## Literatura

- BROUSSEAU, G. *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 1997. ISBN 0-7923-4526-6.
- HÁJKOVÁ, E. Didaktická pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek. *Didaktické studie*, monotematické číslo. Praha: PedF UK, 2009, roč. 1, č. 1, ISSN 1804-1221.
- HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? In *ČJL* 16, 1965–1966, s. 207–213.
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vdelávanie*. PU v Prešově, PedF, Prešov, 2011. ISBN 978-80-555-046-9.
- NOVOTNÁ, J. a kol. *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF, 2006.
- NOVOTNÁ, J. Komunikace ve škole a v přípravě učitelů. In *Sborník příspěvků Mezinárodní konference ICPM '05*. Eds. Přívratská, J.; Příhonská, J.; Andrejsová, D. Liberec: TU v Liberci, 2006, s. 175-188. ISBN 80-7372-055-8.
- PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-025-3.
- Rámcový vzdělávací program pro ZŠ*, Praha: VUP, 2010.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1692-6.

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz





# **APLIKACE**

# **APPLICATIONS**



# ERBENOVA BÁSEŇ KYTICE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**Martin Hrdina**

***Abstrakt:** Příspěvek zaměřený na rozvoj interpretační kompetence žáků ukazuje možnosti využití literárního textu při jazykové a komunikační výchově. Představuje jeden z možných způsobů konkretizace Erbenovy básně Kytice s využitím jazykových znalostí žáků a základních lexikografických příruček.*

***Klíčová slova:** česká literatura 19. století, interpretace, Karel Jaromír Erben*

***Abstract:** The aim of the article is to evolve interpretation skills on the basis of Karel Jaromír Erben's Kytice. The author proposes some practic procedures for formulation of the sense of the text.*

***Key words:** Czech literature of the 19th century, interpretation, Karel Jaromír Erben*

Předkládaná aplikace má za cíl poukázat na možnosti využití Erbenova básnického textu nejen jako zdroje pro práci s literárním textem, ale rovněž jako zdroje pro práci při jazykové a komunikační výchově. V následujícím textu předkládáme několik námětů naznačujících, jak lze s Erbenovým textem pracovat a přivést studenty k adekvátnímu porozumění. Práce s textem a jeho porozumění je rovněž stěžejní pro přípravu studentů k maturitním zkouškám, proto se domníváme, že námi navržené aktivity mohou napomoci rozvoji interpretační kompetence.

Erbenova báseň *Kytice* je vstupním textem stejnojmenné sbírky básní a její znalost je východiskem pro adekvátní porozumění dalším textům obsaženým ve sbírce. Současně jde o text poetologický, nacházíme v něm pasáže, v nichž autor reflektuje povahu své umělecké práce s jazykem.

Převážná většina interpretací Erbenovy básnické sbírky poukazuje na převahu ženského elementu v textech. Tento jev je možné vysledovat také v rovině gramatických kategorií, přičemž pro studenty nejpřístupnější možností tu představuje vyhledávání podstatných jmen a zhodnocení frekvence jejich výskytu. Ve vstupní básni nacházíme podstatná jména *kytice, matka, hrob, sirota, ráno, matička, mat-*

*ka, dítko, duše, kvítek, mohyla, dítko, matička, dech, kvítek, útěcha, mateřídouška, mateřídouška, vlast, pověst, mohyla, kytice, stužka, země, cesta, rodina, dcera, dech, syn, srdce*, celkem tedy 8 maskulin, 18 feminin a 4 neutra – podstatná jména rodu ženského jednoznačně převažují.

Určená podstatná jména lze využít i přímo při hledání smyslu básně, při kterém využijí studenti právě poznatky z jazykové a komunikační výchovy. Mohou např. vyhledat ta podstatná jména, která mají společný kořen, přičemž ve vstupní básni se nacházejí hned dvě takové skupiny: *matka, matička, mateřídouška – duše, mateřídouška* a rovněž etymologicky blízké slovo *dech*. Studenti by si měli povšimnout, že slovo *mateřídouška* je součástí obou skupin, protože jde o kompozitum, tedy o slovo s více (dvěma) kořeny. Slovo *mateřídouška*, jehož složenost naznačuje rovněž spojovník v grafické podobě Erbenova původního textu *mateří-douška*, představuje vhodný materiál pro práci s etymologickými slovníky. Studenti v nich mohou hledat vysvětlení, jak toto slovo vzniklo, a konfrontovat svá zjištění s vysvětlením, které podává Erbenův umělecký text.

Etymologické slovníky vysvětlují původ slova *mateřídouška* různě. Např. slovník Holubův a Kopečného z r. 1952 uvádí pouze staročeskou podobu *mateřie dúška* v hesle „matka“ bez bližší etymologické interpretace. Machkův etymologický slovník češtiny a slovenštiny spojení vysvětluje následovně: „Zdá se, že to znamenalo „duše (= dech!) Panny Marie“ jakožto zbožný název pro bylinku, která byla všemu lidu známa jako trvale nejvonnější. K tomu přidělaný lidové pověsti. Dnes je tento název i lidu neprůhledný, odtud změny v mor. *mateří droužka* apod.“ (Machek, 1957: s. 288–289). V etymologickém slovníku češtiny pak Machek vysvětlení upřesnil: „Je to nepochybně překlad latinského *matris animula*“ a převzal závěry studie F. Novotného: „Podle našeho mínění je tato *mater* totéž co matka v Erbenově Kytici, výtvar lidové pověsti: zemřela matka, sirotci chodili k jejímu hrobu ji hledat, matce se jich zželelo, její duše se vrátila a vtělila se v drobnolistý kvítek, jímž pokryla mohylu, děti ji poznaly po dechu a nazvaly ten kvítek *mateřídouška*. Domníváme se, že pověst s tímto obsahem byla i v antickém lidovém podání a že odtud vzal název *matris animula* Isidorus a pojal jej do svých etymologií“ (Machek, 1968: s. 355). Slovník Holubův a Lyerův vysvětluje stručně: „Obrazně „douška“ (tj. duše) matky (Boží)“. Slovník Jiřího Rejzka uvádí: „Vzniklo na základě lidové pověsti (srov. Erbenova Kytice) o převtělení předčasně zesulé matky do tohoto kvítku“ (Rejzek, 2004: s. 368). Erben sám o námětu své básně uvedl v poznámkách ke *Kytici*: „Pověst o prvopočátku *mateřídoušky*, tak jak tuto jest uvedena, vypravuje se v bývalém kraji Klatovském v Čechách; i posla bez pochyby z pouhého výkladu slova samého: *mateří douška*, t. matčina duše“ (Erben, 1953: 129).

Studenti by se dále měli zaměřit na to, jak Erben „pověst“ o původu názvu byliny umělecky využil. Na základě přirovnání květů mateřídoušky k pověstem by měli identifikovat význam spojení *dávná mohyla*, na níž básník tyto květy natrhal, např. minulost, tradici sdílenou národním kolektivem. V *synovi a dceři*, o nichž se hovoří v poslední sloce básně, by studenti měli spatřit adresáty textu, kteří se četbou vracejí k tradici, kulturnímu dědictví a potvrzují tak svou sounáležitost s *matkou-vlastí*. *Kytice* pak představuje soubor pověstí, vlastně Erbenových básní, a *stužka*, již jsou květy *ozdobně ovinuty*, představuje prostředky uměleckého jazyka (rytmus, rým, básnické figury a obrazná pojmenování).

Uvedené významy nejsou samozřejmě jediné možné. Z odlišných interpretací lze uvést např. výklad Otokara Fischera: „Titul vstupní básně i celého souboru je Erbenem volen velmi přiléhavě, básně vzrostlé z lidového podání samy sebou upomínají na jakousi volně vázanou kytku lučních květů, jimž předeslaná vstupní píseň chce býti ozdobnou stužkou.“ (Fischer, 1930: s. 93) Studenti mohou dospět i k dalším možným konkretizacím, měli by si však uvědomit přenesené významy slov *mohyla*, *mateřídouška* či *kytice* a především to, že je získávají převážně na metonymickém základu.

Uvedené náměty pro práci se vstupní básní Erbenovy *Kytice* v hodinách českého jazyka a literatury byly zpracovány také ve formě pracovního listu, který je volně k dispozici na internetových stránkách Ústavu pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., ([www.ucl.cas.cz](http://www.ucl.cas.cz)) v nové edici *Literatura ke stažení*. Vyučující zde naleznou i jiné edukační materiály s úkoly vztahujícími se k dalším Erbenovým baladám a k jeho sběratelské tvorbě, ale také např. pracovní list ověřující realie Erbenova života formou křížovky. Na uvedených internetových stránkách je možné bezplatně získat také edukační panely informující o Erbenově životě a díle, které jsou určeny primárně pro využití ve školách a knihovnách a mohou studentům napomoci při poznávání Erbenova bohatého díla.

### **Karel Jaromír Erben: Kytice<sup>1</sup>**

Zemřela matka a do hrobu dána,  
Siroty po ní zůstaly;  
I přicházely každíčkého rána  
A matičku svou hledaly.

I zzelelo se matce milých dítek;  
Duše její se vrátila,

---

1 Text Erbenovy básně otiskujeme v diplomatickém znění z r. 1853.

A vtělila se v drobnolistý kvítek,  
Jímž mohly svou pokrýla.

Poznaly dítky matičku po dechu,  
Poznaly ji a plesaly;  
A prostý kvítek, v něm majíc útěchu,  
Mateří-douškou nazvaly. –

Mateří-douško vlasti naší milé,  
Vy prosté naše pověsti!  
Natrhal jsem tě na dávné mohyle –  
Komu mám tebe přinéstí?

Ve skrovnou já tě kytici zavážu,  
Ozdobně stužkou ovinu;  
Do širých zemí cestu ti ukážu,  
Kde příbuznou máš rodinu.

Snad že se najde dcera mateřina,  
Jíž mile dech tvůj zavoní;  
Snad že i najdeš některého syna,  
Jenž k tobě srdce nakloní.

## Literatura

- ERBEN, K. J. *Kytice z pověstí národních*. Praha: Jaroslav Pospíšil, 1953.
- FISCHER, O. Poznámky. In *Karel Jaromír Erben: Kytice z pověstí národních*. Praha: Státní nakladatelství, 1930, s. 93–127.
- HOLUB, J.; KOPEČNÝ, F. *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1952.
- HOLUB, J.; LYER, S. *Stručný etymologický slovník jazyka českého* (2. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- MACHEK, V. *Etymologický slovník jazyka českého a slovenského*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1957.
- Etymologický slovník jazyka českého* (2. vyd.). Praha: Academia, 1968.
- REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2004.

Mgr. Martin Hrdina, Ph.D.  
Ústav pro českou literaturu AV ČR  
hrdina@ucl.cas.cz

# ZÁKLADNÍ POJMY MORFEMATIKY V PŘÍSTUPNÉM A NÁVODNÉM METODICKÉM VÝKLADU

**Martin Beneš**

**Abstrakt:** Příspěvek je shrnutím základních obecných otázek morfe matického popisu češtiny. Podrobně a instruktivně vykládá základní pojmy z oblasti morfemati ky: Vykládá rozdíl mezi morfem a morfémem, zabývá se alomorfií, velký prostor se věnuje nulovému morfu a podává typologii morfémů. Jeho cílem je zprostředkovat ve stručných, srozumitelných a přístupných, ale zároveň přesných a nezjednodušujících formulacích základy morfemati ky, což může být užitečné pro vyučující češtiny i pro studenty češtiny jako didaktického oboru.

**Abstract:** This paper is an overview of general questions regarding the description of morphemic structure of Czech: It describes the distinction between morph and morpheme and it treats the phenomenon of allomorphy. Particular attention is paid to the phenomenon of null morpheme and the outline of Czech morpheme typology is presented. The goal of the paper is to describe the field in a brief, intelligible, accessible and – at the same time – precise and non-simplistic way which could be useful for teachers of Czech and for Czech language teaching methodology students in pedagogical faculties.

**Klíčová slova:** čeština, morfologie, morfematika, morf, morfém, alomorf, nulový morf, typy morfů

**Key words:** Czech, morphology, morph, morpheme, allomorph, null morpheme, zero morpheme, types of morphs

## 1. Úroveň morfů (a morfémů)

V tzv. rovinném nebo úrovnovém přístupu k jazyku se tradičně vyděluje (i) rovina zvuková (rovina hlásek a fonémů), (ii) rovina stavebních prvků, z nichž se skládají slova (tj. rovina kořenů, přípon, předpon atp.), (iii) rovina slov nebo slovních tvarů, (iv) rovina vět a (v) rovina textu. Počítá se s tím, že prvky roviny nižší fungují jako stavební kameny pro prvky roviny vyšší. Zájmu jazykovědné disciplíny označované jako MORFEMATIKA nebo MORFÉMIKA odpovídá rovina (ii) stavebních kamenů slov, tj. rovina kořenů, přípon, předpon atd. Stejně jako je vět-

šina vět, tj. jednotek vyšší úrovně, složena z několika jednotek úrovně nižší, tj. ze slov, je i většina slov, tentokrát jakožto jednotek vyšší úrovně, složena z určitých stavebních jednotek úrovně nižší.

Tyto jednotky příslušné nižší úrovně, fungující jako stavební kameny slov, se nazývají MORFY; množiny skládající se z formálně podobných morfů se stejným významem se pak označují jako MORFÉMY (viz k tomu dále). Morfy jsou nejmenší, dále nečlenitelné jazykové formy/výrazy, které nesou určitý lexikální nebo gramatický význam a které se opakují minimálně ve dvou slovech nebo slovních tvarech. (Hlásky jakožto jednotky nižší úrovně, z nichž se skládají morfy, mají už jen formu/výraz, nikoli svůj vlastní význam.)

Hranice mezi dvěma morfy, které jsou součástí téhož slova nebo slovního tvaru, se označuje jako MORFEMATICKÝ ŠEV (značíme jej dále spojovníkem: u<sub>-</sub>vid<sub>-</sub>ě<sub>-</sub>l<sub>-</sub>a, výjimečně též pomlčkou nes = e = š).

## 2. Morf(y) vs. morfém(y)

Jelikož v jazycích existují morfy, které sice nejsou zcela totožné, ale přesto mají nápadně podobnou formální podobu a totožný (tzv. invariantní) lexikální nebo gramatický význam, zavádí se do popisu jazykové roviny kořenů, předpon a přípon pojem MORFÉM. Morfém je jednotka abstraktní, je pouze ideálně reálná – jde o množinu morfů stejného druhu, které mají stejný lexikální, příp. gramatický význam a které jsou si zároveň svou formální stavbou (zvukově/graficky) nápadně podobné. Morfém je tedy abstraktní jednotka, definovaná na základě významu; lexikální nebo gramatický význam této jednotky je ovšem v některých konkrétních slovech nebo slovních tvarech realizován prostřednictvím více různých, ale jen drobně odlišných forem. Říká se pak, že morfém je realizován prostřednictvím jednoho ze svých morfů.

Morfém s lexikálním významem „větší vodní tok“ je např. v různých slovech nebo slovních tvarech, v nichž se vyskytuje, realizován formálně si navzájem podobnými morfy *řek-* (řek-a), *řec-* (řec-e), *řeč-* (řeč-išt-ě), *říč-* (po-říč-í); kořenový morfém s významem „prudkým pohybem uvést do pohybu (letu) vzduchem v urč. směru“ je ve slovech nebo slovních tvarech, v nichž se vyskytuje, realizován formálně si navzájem podobnými morfy *hod-* (hod-i-l-i; tj. [hod’-i-l-i]), *hod-* (hod-u, např. koulí), *hot-* (hod-0; tj. [hot-0], např. koulí), *hoz-* (vy-hoz-en-ý), *ház-* (ház-e-t), *haz-* (do-haz-ova-t), *hůz-* (před-hůz-k-a, tj. „výčítka, výtka“). Morfém *-ŘEK-* s prvním uvedeným významem je tedy množinou morfů {-*řek-*, *-řec-*, *-řeč-*, *-říč-*}, morfém *-HODĚ-* s druhým uvedeným významem množinou morfů {-*hod’-*, *-hod-*, *-hot-*, *-hoz-*, *-ház-*, *-haz-*, *-hůz-*}. Morfy patřící do takové množiny (která tvoří jeden morfém) se označují jako VARIANTY DANÉHO MORFÉMU nebo jako



ALOMORFY (viz dále).

Mluví-li se někde o morfému *-ŘEK-* nebo *-HODĚ-*, je třeba mít na paměti, že se tak pomocí užitečné zkratky odkazuje k abstraktní jednotce, tj. k celé množině morfů se stejným významem a nápadně podobnou stavbou, jimiž může být daný morfém realizován. Zápisy *-ŘEK-* nebo *-HODĚ-* zde slouží jako jen reprezentanty celé množiny morfů s totožným (invariantním) významem nebo funkcí (patřících k jednomu morfému).

V češtině je poměrně běžné, že jeden morfém je (v závislosti na kontextu) realizován větším počtem různých morfů. Existují však samozřejmě i morfémy, které jsou ve všech kontextech realizovány jen morfem jediným (daný morfém je pak tvořen jednoprvkovou množinou morfů); např. kořenový morfém *-LES-* s významem „souvislý porost jehličnatých nebo listnatých (nikoli ovocných) stromů“ je vždy realizován jen morfem *-les-* (srov. *les-0*, *les-íč-k-y*, *les-n-í*, *les-n-í-c-i*, *po-les-í*, *les-o-step-í*, *les-ov-n-a*, *pra-les-y* atp.).

### 3. Varianty morfému (alomorfy)

Má-li morfém více možných realizací (je-li daný lexikální nebo gramatický význam v různých kontextech vyjadřován větším počtem navzájem si formálně podobných morfů), označují se tyto morfy jako varianty (daného) morfému nebo jako jeho alomorfy. V případě morfémů *-PS-* a *-HODĚ-* s významy „zaznamenávat písmem“ a „prudkým pohybem uvést do pohybu (letu) vzduchem v urč. směru“ lze tedy každou z jejich následujících možných realizací (*{-ps-, -píš-, -piš-, -pis-, -pís-}* a *{-hod-, -hod-, -hot-, -hoz-, -ház-, -haz-, -hůz-}*) označit jako varianty daných morfémů nebo jako jejich alomorfy.

Jako reprezentant morfému (zapisovaný zde velkými písmeny: *-PS-*) se volí buď ten morf, jímž je daný morfém realizován nejčastěji, nebo morf, z něž lze nejsnáze odvodit podobu ostatních morfů dané množiny, která tvoří konkrétní morfém. Tento morf, který daný morfém, tj. množinu morfů se stejným významem a podobnou stavbou, reprezentuje, se označuje jako tzv. základní varianta morfému, zbylé morfy z této množiny se pak označují jako vedlejší nebo pobočné varianty morfému. Např. předponový morfém *POD-* může být realizován buď alo/morfem *pod-*, nebo alo/morfem *pode-*. Základní variantou morfému *POD-* je morf *pod-*, a to jednak proto, že je častější, a jednak proto, že je z něj tzv. vedlejší varianta morfému *pode-* snáze odvoditelná (na základě jevu označovaného jako vokalizace předpon), než by tomu bylo naopak.

Jakou variantou neboli alomorfem bude určitý morfém v konkrétním slově nebo slovním tvaru realizován, závisí (i) na hláskovém složení okolo stojících morfů (především na tom, na jaké hlásky tyto okolní morfémy začínají nebo

končí) nebo (ii) na funkci, kterou má daný morfém v rámci slova nebo slovního tvaru plnit (např. morf *-píš-* se vyskytuje ve tvarech oznamovacího způsobu přítomného času, morf *-píš-* ve tvarech rozkazovacího způsobu, morf *-ps-* ve tvarech infinitivu a příčestí).

#### 4. Typologie morf(ém)ů

Existují různé typy morf(ém)ů, které se obvykle vyčleňují na základě tří kritérií:

(i) Vzhledem k tomu, zda se mohou morf(ém)y vyskytovat samostatně, tj. zda mohou samy o sobě tvořit slovo nebo slovní tvar, nebo zda se musí do slov nebo slovních tvarů nutně spojovat s jinými morf(ém)y, rozeznáváme MORF(ÉM)Y VOLNÉ a MORF(ÉM)Y VÁZANÉ. Volné morf(ém)y se obvykle označují též jako MORF(ÉM)Y LEXIKÁLNÍ. Jde o morf(ém)y, které se nemohou spojovat s žádnými morf(ém)y dalšími, a tvoří tak samy o sobě celé slovo nebo slovní tvar. Jsou proto dále morfematically nečlenitelné (srov. např. předložky na, pod, do, přede, příslovce hned, teď atp.).

(ii) Vzhledem k pozici ve struktuře slova nebo slovního tvaru dělíme vázané morf(ém)y podle tzv. distribučního kritéria (a) na MORF(ÉM)Y KOŘENOVÉ a (b) na MORF(ÉM)Y AFIXÁLNÍ. Kořenový morf(ém) je konstitutivní morf(ém) daného slova nebo slovního tvaru, který nese jeho hlavní lexikální význam. Afixální morf(ém)y dělíme dále podle toho, jakou pozici ve slově nebo slovním tvaru zaujímají vůči kořenovému morf(ém)u, na PŘEDPONY (prefixy), které ve slově nebo slovním tvaru stojí *před* kořenem, na PŘÍPONY (sufixy), jichž rozeznáváme několik podtypů a které ve slově nebo slovním tvaru stojí *za* kořenem, a na tzv. postfixy, které mohou být u určitých typů slov připojeny na jejich tzv. absolutní konec, tj. ještě za poslední příponu. Předpony (prefixy), přípony (sufixy) a postfixy se souhrnně označují jako AFIXY.

(iii) Vzhledem k tomu, jaký typ významu morf(ém) ve slově nebo slovním tvaru vyjadřuje, dělíme dále předpony (prefixy) a určité podtypy přípon (sufixů) na tzv. SLOVOTVORNÉ PŘEDPONY a PŘÍPONY, které obměňují (dourčují, specifikují, modifikují) hlavní *lexikální* význam slova nebo slovního tvaru, který nese kořenový morf(ém), a na tzv. TVAROTVORNÉ PŘEDPONY a PŘÍPONY, které u ohebných slovních druhů vyjadřují *gramatické* významy (gramatické kategorie) daného slova nebo slovního tvaru, jehož jsou součástí. Tvarotvorné přípony dělíme na NEFINÁLNÍ (přípona příčestí činného/minulého a trpného, přípona přechodníku přítomného a minulého, přípona tvaru rozkazovacího způsobu) a FINÁLNÍ (osobní, rodové, infinitivní a pádové koncovky). Jako specifický typ slovotvorné přípony

se někdy chápe i postfix.

Poněkud mimo tuto klasifikaci stojí ještě jeden typ morf(ém)u. Jde o morf(ém) označovaný jako INTERFIX, jehož funkce je čistě konstrukční (delimitačně-spojovací). Ve slovech nebo slovních tvarech, které jsou složeny ze dvou (nebo více) kořenových morf(ém)ů, má interfix za úkol tyto kořenové morf(ém)y k sobě spojit (srov. půd-o-rys-u, much-o-lap-k-a atp.). Částečně mimo danou klasifikaci stojí interfix proto, že jeho pozici ve slově nebo slovním tvaru nelze podle kritéria (ii) – narozdíl od ostatních morf(ém)ů – vymezit jen vůči jednomu kořeni, ale vůči kořenům dvěma, mezi nimiž se vždy musí (kvůli své delimitačně-spojovací funkci) nacházet.

Vyčleňují se tedy obvykle tyto typy morf(ém)ů (od začátku slova nebo slovního tvaru směrem k jeho konci):

#### PŘEDPONY

    tvarotvorné

    slovotvorné

#### KOŘENOVÉ MORFÉMY

##### PŘÍPONY

    kmenotvorné

    slovotvorné

    tvarotvorné

        nefinální

            přípona přičestí činného/minulého

            přípona přičestí trpného

            přípona přechodníku přítomného

            přípona přechodníku minulého

            přípona tvaru rozkazovacího způsobu

finální

            osobní koncovka

            rodová koncovka

            infinitivní koncovka

            pádová koncovka

#### POSTFIXY

[INTERFIXY]

[LEXIKÁLNÍ MORFÉMY]

## 5. Nulový morf(ém) (morfologická nula)

Kmenotvorné a kromě přípony přičestí činného a trpného i všechny tvarotvorné přípony (sufixy) mohou být realizovány NULOVÝM MORFEM (morfologickou nulou; značka -0-).

Co to znamená, když se řekne, že „daný morfém“ (např. kmenotvorná přípona nebo pádová koncovka) „je realizován nulovým morfem“, lze nejlépe přiblížit tak, že si všechny *typy* morfémů, z nichž se daný *typ* slova nebo slovního tvaru nutně skládá, představíme jako jakési funkční pozice čili jako zatím neobsazené, „prázdné chlívčky“ (□). Například slovesný tvar pro ozn. zp. přít. času (činný) se v češtině skládá z těchto typů morfémů, tj. z těchto funkčních pozic neboli prázdných chlívčeků:

kořenový morfém (KM) – kmenotvorná přípona (KP) – osobní koncovka (OK)

□<sub>KM</sub> – □<sub>KP</sub> – □<sub>OK</sub>

Při vzniku konkrétních slovesných tvarů (např. nes-e-š, nes-e-me, nes-e-te vs. nes-e-□) jsou tyto funkční pozice obsazovány příslušnými morfy (které vyjadřují lexikální a gramatické významy, jež chceme slovem nebo slovním tvarem vyjádřit). Poslední funkční pozice pro osobní koncovku je obsazována nebo doplňována jednak pozitivními, fyzicky (zvukově/graficky) rozpoznatelnými morfy (např. osobními koncovkami -š, -me, -te), jednak však (ve 3. os. sg.) zůstává prázdná, tj.:

□<sub>KM</sub> – □<sub>KP</sub> – □<sub>OK</sub>

nes – e – š  
nes – e – me  
nes – e – te  
nes – e – 0

O neobsazené funkční pozici, do níž nebyl dosazen žádný pozitivní morf, se říká, že morfém v dané funkční pozici je realizován nulovým morfem. Neznačená to vlastně nic jiného, než že tato funkční pozice, která v daném tvaru zůstává stále nutně přítomná, zůstala prázdná.

Ne/přítomnost funkční pozice v určitém slovním tvaru je dána systémovými

vztahy k existujícím analogickým tvarům. Že je v daném slovním tvaru (např. on nes-e-□) přítomna prázdná funkční pozice, lze poznat nejlépe podle toho, že tvary s blízce podobným gramatickým významem (nes-e-š, nes-e-me, nes-e-te) obsahují oproti našemu výchozímu tvaru jisté segmenty (tj. morfy -š, -me, -t) navíc. Každý takový segment musí samozřejmě obsazovat určitou funkční pozici. Je-li taková funkční pozice – jak na to ukazují právě uvedené segmenty – přítomna ve tvarech 2. os. j. č. a ve tvarech 1. a 2. os. č. mn., je nutné ji předpokládat i v našem výchozím tvaru pro 3. os. č. j. (podle ty nese-e-š, my nes-e-me atp. předpokládáme i on nes-e-□). Jestliže v tomto tvaru není přítomný žádný pozitivní segment, neznamená to tedy, že by ve 3. os. j. č. sledovaná funkční pozice pro osobní koncovku chyběla, ale jen to, že není obsazena – jinými slovy: daný morfém pro osobní koncovku je realizován prostřednictvím nulového morfu.

Velmi důležité je, že nepřítomnost jakéhokoli pozitivního morfu v dané funkční pozici neboli v daném chlívěčku (tj. realizace morfému nulovým morfem) může být významotvorná. V kontrastu s funkčními pozicemi neboli chlívěčky obsazenými nejrůznějšími pozitivními morfy je totiž významotvorné i to, že funkční pozice neboli prázdný chlívěček zůstal prázdný. Tento fakt lze dobře ukázat na následujících řadách slovesných tvarů. Všechny proti sobě stavěné tvary se skládají z těchto typů morfémů:

kořenový morfém – kmenotvorná přípona – přípona přičestí činného – rodová koncovka

děl – a – l – i (mn. č., r. m. živ.)

děl – a – l – y (mn. č., r. m. neživ. a r. ž.)

děl – a – l – a (mn. č., r. s.)

děl – a – l – a (j. č., r. ž.)

děl – a – l – o (j. č., r. s.)

děl – a – l – □ (j. č., r. m. živ a r. m. neživ.)

Vzhledem k tomu, že i neobsazená funkční pozice neboli prázdný chlívěček (tj. morfém realizovaný nulovým morfem) je významotvorný nebo se na významu slova nebo slovního tvaru podílí, je vhodné při důkladném morfematickém rozboru tyto prázdné funkční pozice čili neobsazené chlívěčky (tj. morfémy realizované nulovým morfem) značkovat. Na tomto důkladném značkování nulových morfů však není nutné trvat např. ve výuce na základních školách atp.

Nulovým morfem může být realizováno i více morfémů po sobě, tj. neob-  
sazeno může zůstat i více funkčních pozic neboli prázdných chlívčeků za sebou.  
Dobře to lze ilustrovat dvěma strukturně analogickými tvary přechodníku minu-  
lého utvořenými od sloves typu (*u*)*dělá* a (*při*)*nese*. Tvar přechodníku minulého  
se skládá z těchto typů morfémů, tj. funkčních pozic – prázdných chlívčeků:

předpona – kořenový morfém – kmenotvorná přípona – přípona přechodníku  
minulého – rodová koncovka

U sloves typu (*při*)*nese* jsou v j. č. m. rodu realizovány nulovým morfem po-  
slední tři typy morfémů, tj. prázdné zůstávají poslední tři funkční pozice neboli  
chlívčky, srov.:

u – děl – a – vš – e (přechodník minulý, mn. č.)  
vs.  
při – nes – 0 – š – e (přech. min. mn. č.)  
při – kry – 0 – v – 0 (přech. min. j. č. m. rodu)  
při – nes – 0 – 0 – 0 (přech. min. j. č. m. rodu)

Zajímavé je, že existují i morfémy, které mohou být realizovány jediným, a to  
nulovým morfem. Důkaz je rozvitější. Tak např. pádové koncovky pro 2. p. j. č.  
*mužského* rodu *-a* (pán-*a*), *-u* (hradu) a *-e* (muž-*e*, stroj-*e*) vyjadřují sice tentýž  
gramatický význam (2. p. j. č. m. rodu), a splňují tedy jedno z kritérií pro to, aby-  
chom je mohli chápat jako varianty téhož morfému, přesto je však těžko za takové  
varianty uznat, protože nesplňují druhé důležité kritérium – nejsou si vzájemně  
formálně podobné. S tímto stavem je pak analogická situace u pádových konco-  
vek pro 1. p. j. č. *ženského* rodu, srov. *-a* (žen-*a*), *-e* (růž-*e*) a *-0* (píseň-*0*, kost-*0*).  
Všechny tyto koncovky sice vyjadřují totožný gramatický význam (1. p. mn. č. ž.  
r.), pokud však nelze za varianty jednoho morfému uznat výše uvedené, formálně  
si nepodobné pozitivní koncovky pro 2. p. j. č. *mužského* rodu, není to (na zá-  
kladě analogie) možné ani zde. Pádové koncovky *-a* (žen-*a*) a *-e* (růž-*e*) jsou si  
vzájemně formálně nepodobné, nelze o nich tedy říct, že by byly variantami jed-  
noho morfému. Jestliže uznáme tyto dvě koncovky za reprezentanty odlišných  
morfémů, musíme za reprezentant samostatného morfému uznat i koncovku *-0*.  
V takovém případě je třeba morf *-a* vnímat jako jedinou realizaci morfému *-A-*,  
morf *-e* jako jedinou realizaci morfému *-E-* a morf *-0* za jedinou realizaci mor-  
fému *-0-* (přínejmenším proto, že nemáme žádná kritéria k tomu, abychom roz-  
hodli, ke kterému morfému – *-A-* vs. *-E-* – ji přiřadit).

## Literatura

- DANEŠ, F. Jak jsou utvářena česká slova. In F. Daneš; M. Dokulil; K. Hausenblas; M. Helcl; A. Jedlička; J. Kuchař; V. Šmilauer; F. Váhala. *O češtině pro Čechy. Jazyková příručka*. Praha: Orbis, 1963.
- DOKULIL, M. et al. *Tvoření slov v češtině 2*. Praha: ČSAV, 1962.
- DOKULIL, M.; HORÁLEK, K.; HŮRKOVÁ, J.; KNAPPOVÁ, M.; PETR, J. (eds.). *Mluvnice češtiny 1. Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfejka. Tvoření slov*. Praha: Academia, 1986.
- ERHART, A. Morfologie. In A. Erhart, *Základy jazykovědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 69–78, 1990.
- KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003.
- KOMÁREK, M. *Příspěvky k české morfologii*. Olomouc: Periplum, 2006/1978.
- KOMÁREK, M.; KOŘENSKÝ, J.; PETR, J.; VESELKOVÁ, J. (eds.). *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986.
- LASKOWSKI, R. Morfem. In R. Grzegorzczkova; R. Laskowski; H. Wróbel (eds.). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 38–50, 1984.
- MAREŠ, P. Morfematika a slovotvorba. In J. Hrbáček; H. Hrdličková; P. Mareš; J. Servítová, *Mluvnické rozbory a cvičení v češtině* [skriptum]. Praha: Katedra českého a slovenského jazyka filozofické fakulty Univerzity Karlovy, s. 7–19, 1994/1987.
- SLAVÍČKOVÁ, E. *Retrográdní morfematický slovník češtiny*. Praha: Academia, 1975.
- ŠIŠKA, Z. *Bázový morfematický slovník češtiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- ŠLOSAR, D. *Česká kompozita diachronně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999.
- ŠMILAUER, V. *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

Mgr. Martin Beneš

Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., oddělení jazykové kultury

benes@ujc.cas.cz

# MORFOLOGIE VE VÝUCE: NĚKTERÉ PROBLÉMY A SOUVISLOSTI

## Olga Palkosková

**Abstrakt:** *K zásadním úkolům učitele českého jazyka patří naučit žáky komunikovat, tj. především smysluplně vybírat z nabízeného množství jazykových prostředků ty, které jim umožní předat zamýšlenou informaci. Zároveň však musí být schopni sdělení přijímat, dešifrovat a interpretovat. Mezi disciplíny, které mají pomoci k uvědomělé práci s jazykovými prostředky, patří i morfologie. Při práci v jejím rámci však vyučující musí brát v úvahu i další lingvistické i nelingvistické informace (s ohledem na dosavadní znalosti a dovednosti žáků).*

**Klíčová slova:** *morfologie, komunikace, interdisciplinarita, výuka*

**Abstract:** *Teaching pupils to communicate, i.e. primarily to choose a meaningful selection of such language means out of those available that enable them to convey the intended piece of information, is one of the basic tasks of a Czech language teacher. At the same time the pupils should be able to receive utterance as well as to decipher and interpret it. Morphology is among the disciplines that should help towards conscious work with linguistic tools. Working within the morphologic frame the teacher has to take into account further linguistic and non-linguistic information (considering the existing knowledge base and skills of the pupils).*

**Key words:** *morphology, communication, interdisciplinarity, education*

Jedním ze zásadních úkolů učitele českého jazyka je naučit žáky komunikovat, tj. především smysluplně vybírat z nabízeného množství jazykových prostředků ty, které jim umožní předat zamýšlenou informaci. Zároveň však musí být schopni sdělení přijímat a v celé jeho šíři ho dešifrovat a interpretovat. K tomu účelu slouží prostředky verbální a neverbální komunikace. Ve svém příspěvku bych se chtěla zaměřit na problematiku některých jazykových prostředků z oblasti morfologie vyvolávajících časté dotazy.

Morfologie je lingvistická disciplína, s níž se žáci setkávají již na prvním stupni základní školy. Seznamují se s deklinací jmen, konjugací sloves, se systémem gramatických kategorií, s dubletními tvary, pravidly týkajícími se jejich grafické realizace a praktického užití (to vše je omezeno psychickými možnostmi žáků mladšího školního věku a s ohledem na jejich dosavadní znalosti). Základní



škola má tedy možnost vytvořit žákům systém vzájemně propojených znalostí s přesahy do ostatních lingvistických disciplín, případně i do dalších vyučovacích předmětů. Výsledkem však někdy bývá mechanické osvojení deklinačního a konjugačního systému a pravidel jeho používání, často omezených jen na psaní i-y v koncovech, případně znalost psaní tvarů zájmena já. Pokud alespoň tomuto minimu teoretických znalostí a praktických dovedností není na základní škole věnován dostatečný prostor v rámci procvičení učiva, odcházejí žáci na střední školy vybaveni nedostatečnými znalostmi, které se projevují jak v psaných, tak mluvených textech hromaděním velkého množství nejrůznějších chyb (některým aspektům práce s chybou jsem se věnovala v Didaktických studiích, ročník 3, č. 1, 2011), torzovitostí systému získaných informací a nepochopením jejich vzájemných vztahů a aplikačních možností.

Nyní bych se chtěla zaměřit na nejčastější nejasnosti, s nimiž se pedagogové mohou setkat při výuce látky z oblasti morfologie českého jazyka. Především často není žákům zřejmý důvod existence dubletních koncovek v některých deklinačních a konjugačních typech, když přece (podle jejich názoru) stačí u každého pádu nebo osoby jen jedna, když se ta druhá nepoužívá, nebo se používá jen v omezené míře. Častým problémem je i psaní *my bychom*. Vysvětlení podala již M. Šmejkalová, zároveň se věnovala i další otázce, a to proč je správný tvar číslovky dvěma a tvar dvěmi chybný (více viz Šmejkalová, 2010). Dále se učitelé setkávají i otázkami, proč se učíme přechodníky, když je neužíváme, nebo proč se zabýváme jmennými tvary přídavných jmen, když je jejich situace stejná jako u přechodníků?

Na všechny tyto otázky a námítky (většinou směřující k odstranění učiva jako nepotřebného, zbytečně zatěžujícího) je možné žákům dát odpovědi, které nejen ozřejmí daný problém, ale i dále rozšíří jejich znalosti v rámci jazyka a jeho praktického užití a posílí mezioborové vztahy s jinými disciplínami, s nimiž se setkávají při svém studiu. Zvláště je vhodné převádět vše do praxe, která se ukazuje jako výborný motivační moment.

Co se týká dubletních tvarů deklinačních a konjugačních koncovek, je dobré žáky poučit o jejich distribuci, neboť řada z nich není stoprocentně synonymní (částečná synonymita). Pro hlubší informaci o jejich vzniku, existenci a užití je nutné obrátit pozornost do jazykové historie – především na hláskový a morfologický vývoj (např. Hubáček a kol., 2010; Lamprecht a kol., 1986).

Obdobná je i situace u výše zmíněných přechodníků a jmenných tvarů přídavných jmen. Pro objasnění jejich existence je též nutné využít historický vývoj jazyka.

Protože na většinu výše uvedených otázek (ale i celou řadu dalších) nalézáme odpověď v jazykovém vývoji a současném fungování společnosti a národního ja-

zyka, je zřejmé, že pedagog může pracovat i s dalšími informacemi, s nimiž by se měli žáci setkávat v rámci výuky českého jazyka, slohu a literatury na základních i na středních školách (ukázky v čítankách, doporučená literatura), ale i v jiných předmětech – především dějepise a zeměpise (zde se jedná např. o teritoriální rozdíly dané vývojem – tedy o dialekty a jejich zeměpisné vymezení). Tím dosáhne výrazného propojení jak v rámci jednoho předmětu, tak i mezi předměty.

Dalším, snad nejdůležitějším, důsledkem je dopad v oblasti výuky stylistiky a literatury. Žáci by si postupně měli uvědomovat, že řada dubletních prostředků, kterým se v rámci morfologie učí, má odlišné stylové charakteristiky. Je tedy možné je užít v praxi k tvorbě textů tak, aby dosáhli maximální komunikační úspěšnosti. Zároveň jim tyto znalosti dávají možnost lépe dekodovat přijímané informace. Aby toho byli schopni, musí vedle teorie zvládat i praktické používání jednotlivých tvarů a jejich význam. Při plnění tohoto úkolu má nezastupitelné místo výuka literatury (četba a lingvistický rozbor literárních textů) a slohu. Učitel se tedy nemůže omezit pouze na obsah literárního díla a jeho vztahy k jiným dílům daného autora, doby, směru atd., ale musí věnovat pozornost i použitým jazykovým prostředkům. Jejich formě i významu. Obdobně je nutné postupovat v rámci výuky stylistiky. Zde lze studenty poučit z teoretického i praktického hlediska o distribuci variantních a polymorfních formantů (základní přehled najdeme např. J. Hubáček a kol., 2010). Tím dojde k praktickému užítí znalostí nabytých v rámci výuky morfologie.

## Literatura

- HUBÁČEK, J. a kol. *Čeština pro učitele*. Odry: Vade mecum Bohemiae s.r.o., 2010. ISBN 978-80-86041-37-7.
- LAMPRECHT, A. a kol. *Historická mluvnice češtiny*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-599-86.
- PALKOSKOVÁ, O. Chyba – No a co? In *Didaktické studie*, roč. 3, č. 1 (2011), s. 83–85. ISSN 1804-1221.
- ŠMEJKALOVÁ, M. Historická mluvnice ve výuce budoucích bohemistů a budoucích učitelů na Pedagogické fakultě UK. In *Didaktické studie*, roč. 2, č. 1 (2010), s. 47–51. ISSN 1804-1221.

PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
olga.palkoskova@pedf.cuni.cz

# O NĚČEM / NIČEM TAKOVÉM JSEM NESLYŠEL

**Milan Hrdlička**

**Abstrakt:** Autor popisuje zajímavý případ poměrně časté konkurence zájmena neurčitého a záporného v současné češtině, kdy je v běžné komunikaci dosaženo v podstatě stejného komunikačního účinku.

**Abstract:** The author describes interesting examples of often occurring instance with indefinite and negative pronouns in contemporary Czech language. Through this, example of every day communication, a same communication effect is reached.

**Klíčová slova:** česká mluvnice, zájmeno neurčité, zájmeno záporné, varianta

**Keywords:** Czech grammar, indefinite pronoun, negative pronoun, variant

Strukturní vlastnosti některých mluvnických prostředků – nezřídka v určité kombinaci s vybraným výrazivem lexikálním – umožňují vytváření poměrně četných alternativních způsobů vyjádření s týmž nebo s velmi podobným významem.

Ony paralelní způsoby ekvivalentního ztvárnění propozičního obsahu se mohou lišit zejména: a) užitím (a proti tomu elipsou) určitého komponentu (viz např. výpovědi jako *Odešel, aniž by pozdravil* – *Odešel, aniž pozdravil*<sup>1</sup>; *Doběhl jako druhý* – *Doběhl druhý*; *Byl to nejlepší film, jaký kdy viděl* – *Byl to nejlepší film, jaký viděl*<sup>2</sup> apod.); b) odlišnou formální realizací komunikačního záměru mluvčího, srov. kupř. konkurenční spojení typu *Počkám tu, až přijdeš* – *Počkám tu, dokud nepřijdeš*; *Řekl mu, aby to udělal* – *Řekl mu, ať to udělá* – *Řekl mu, že to má / musí udělat* aj.

Proč jsou paralely tohoto typu možné a vcelku běžné? Nalezení odpovědi, jak se pokusíme naznačit, není příliš složité.

Co se první dichotomie týče, připomínáme, že po časové spojce *až* následuje v zásadě pouze futurum (nejčastěji perfektivní). Daná výpověď by se tedy dala parafrázovat mimo jiné těmito slovy „Počkám tu, až se něco stane, až se dostavíš“. Temporální konjunkce *dokud* v kombinaci se záporným tvarem verba

---

1 V tomto případě jsou možné též další ekvivalentní způsoby vyjádření, např. *Odešel bez pozdravu*; *Odešel, a (ale; avšak) nepozdravil* aj.

2 V podobných případech se v komunikační praxi užívá sémanticky prázdný lexém *vůbec*: *Byl to vůbec nejlepší film, co / jaký (kdy) viděla*; *Byl to nejlepší zhlédnutý film vůbec*.

finita zde zhruba znamená „Počkám tu do té doby, dokud se něco nestane, dokud nenastane změna, kterou představuje tvůj příchod“. Konečný výsledek, resp. komunikační efekt obou výpovědí, je, jak vidno, v zásadě týž.

Podobně je tomu rovněž v případě vyjádření výše uvedeného nepřímého rozkazovacího způsobu, jehož jednotlivé varianty by mohly být vyloženy analogickou cestou.

Je zajímavé, že k obdobným případům, a to v běžné komunikaci velmi frekventovaným, se řadí také distribuce neurčitých a záporných zájmen a příslovčí ve spojeních jako *Něco jiného – Nic jiného neuměl*; *Něco takového – Nic takového ještě nejedla*; *Někomu jinému – Nikomu jinému jste nevolali?*; *Někam jinam – Nikam jinam nešli?*; *Někdy jindy – Nikdy jindy jsi ho neviděla?* atd., v nichž dochází ke kontextové neutralizaci rozdílu mezi „neurčitostí“ a „záporností“. Příslušné dvojice výpovědí tak vyznívají v komunikační praxi jako synonymní. Co je toho příčinou?

Zastavme se u prvního z výše uvedených případů, tedy u výpovědí *Něco jiného neuměl – Nic jiného neuměl*. Kdybychom vzali v úvahu „izolovaná“, nerozvitá zájmena, byla by situace prostá a jednoznačná. Výpověď *Něco neuměl* (tedy částečnou explicitní negaci) je možné implicitně interpretovat rovněž tím způsobem, že dotyčný na druhé straně „*Něco uměl*“. Výpovědí *Nic neuměl* se oproti tomu explicitně konstatuje absolutní nekompetentnost dotyčné osoby. Mezi obsahem obou výpovědí je tedy zásadní rozdíl. Přidáme-li ovšem onen determinant (*jiny*), situace se podstatným způsobem změní. Konstatuje-li mluvčí, že kdosi *Něco jiného neuměl*, vyrozumívá se, že dokázal zvládnout pouze určitou věc (zřejmou z kontextu, ze situace): uměl tedy toliko něco, nebyl však schopen udělat „nic navíc“.

Na první pohled paradoxně a obdobně tomu bude také s vyzněním výpovědi *Nic jiného neuměl*, kde se konstatuje, že ona osoba uměla jen to, co bylo známo (co předvedla), ale rovněž už nic jiného, tedy opět „nic navíc“. Snad jen s tím rozdílem, že je toto řešení z komunikačního hlediska razantnější, ostřeji formulované.

K podobným konkurenčním způsobům vyjádření dochází v současné češtině poměrně často, bylo by proto žádoucí věnovat jim náležitou pozornost i z hlediska lingvodidaktického.

doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Ústav bohemistických studií FF UK v Praze

Katedra českého jazyka a literatury, Fakulta pedagogická ZČU

mhrdlick@kcj.zcu.cz

# KOMENSKÉHO ORBIS SENSUALIUM PICTUS V NOVÉM VYDÁNÍ

KOMENSKÝ, J. A. *Orbis sensualium pictus*. Praha: Nakladatelství Machart, 2012, 224 s., ISBN 978-80-87517-39-0 (pevná vazba) / ISBN 978-80-87517-40-6 (brožovaná vazba).

## Eva Hájková

Mluvit o významu Komenského díla bude nejspíš nošením sov do Athén, je však třeba vyzdvihnout význam nových vydání Komenského děl. Takových vydání jeho děl, jakým je např. právě komentovaný výbor *Orbis sensualium pictus*, vydání, jež zpřístupňují Komenského dílo současnému čtenáři.

Samo dílo Komenského je fascinující a *Orbis pictus* v něm zaujímá významné místo. Je až neuvěřitelné, jak je tato Komenského učebnice po staletích stále živá. Je zřetelnou realizací Komenského pedagogických názorů – na ucelenost vzdělávání, což je zde manifestováno spojením jazykového vyučování a věcného učení, na tzv. názornost a sepětí se životem atd. Např. Komenského požadavek, aby slovo, pojmenování věci, se nutně spojovalo s entitou předmětného světa, nikoli jen s představou o ní, je požadavek, k němuž se hlásí řada pozdějších pedagogů teoretiků i praktiků. Ostatně Komenského názory na jazykové vyučování, snadno však zobecnitelné a adaptovatelné na vyučování obecně, přijala za své řada pedagogických koncepcí.

Sledujeme-li Komenského záměr, jak využívat toto dílo, musíme s úctou a obdivem vnímat víceúčelnost textu: *Orbis* je jazyková učebnice, jejímž původním posláním bylo sloužit k osvojení latiny na základě přirozeného živého jazyka, učebnice s výrazným potenciálem vztahu k mateřskému jazyku, ale současně i suma informací o předmětném světě, tedy materiál k věcnému učení. Navíc jde o učebnici pro různě staré uživatele – bylo jistě původně myšleno na děti, žáky, poslouží ovšem i předškolákům, kteří dosud neumějí číst, ale texty a jejich zpracování neurazí ani dospělého.

Zájem Komenského na bilingvním (či multilingvním) vzdělání jakoby teprve dnes našel uznání. Teprve dnes, kdy se, doufejme, naplňují myšlenky spojené Evropy, je jazykové vzdělání neoddiskutovatelně potřebné.

Všechno toto pozorný čtenář z Komenského díla vycítí, a i když autor není třeba schopen věci tak přesně pojmenovat, jak je dnes pojmenovává vědecký svět, působí na něj, a proto jsou nová vydání Komenského díla tak aktuální a významná.

K tisku byl připraven výbor z Komenského zpracování. Vynecháním některých textů k věcným skutečnostem dnes již zcela překonaným je sice částečně omezena výpovědní hodnota vydání o době minulé, o stavu jejího poznání, soustředění na texty vázané k lidské činnosti je však šťastné, neboť výbor tak získává na čtivosti i pro dnešního čtenáře. (A možná tak bude motivovat i k následnému zájmu o celé Komenského dílo.) Soustředěním na témata lidské práce, a to práce nejen rukou, tedy práce viditelné, ale i práce ducha, duchovní činnosti, výbor k současnosti promlouvá, přičemž ovšem stále zůstává i dokladem o zvyklostech doby dávno minulé. Ukazuje Komenského jako filozofa výchovy, který chápal nutnost vzdělání v souvislosti s výchovou morálních kvalit (srov. partie etiky, allegorie ctnosti).

Z jazykových mutací textu, jak byly v minulosti zveřejňovány, byly pro toto vydání vybrány vedle latiny čeština, angličtina, němčina a ruština. Tento výběr jistě ovlivnil kromě tradice i jistý komerční zájem současnosti, což lze přijmout. Právě vzhledem k zmíněné tradici bylo uspořádáno i řazení jinojazyčných verzí. Vedle češtiny byla umístěna nejprve verze německá, ačkoli současnost vnímá jako vůdčí jazyk mezinárodní komunikace angličtinu a dá se právem předpokládat, že jednotlivé výtisky této publikace budou mít odezvu v zahraničí. Pro němčinu však mluví historický aspekt (přičemž na skutečnost, že záhy po norimberském vydání byla kniha publikována i v anglicky mluvícím světě, nikterak nerezignujeme).

Text k tisku připravila a obsáhlou, zasvěcenou předmluvou opatřila naše významná současná lingvistka zaměřující se na historické jazykové disciplíny a v současnosti jistě nejvýznamnější jazyková odbornice na staré tisky paní doc. PhDr. Naděžda Kvitková, CSc. Její jméno je zárukou kvality, vědeckého přístupu a správnosti interpretace faktů. Ocenit je třeba i nejednoduchou, obětavou práci překladatelů a zejména péči nakladatelství, jež věnovalo velkou pozornost důstojné formální úpravě.

Komentovaný výbor je zdařilým pokračováním v řadě vydání Komenského díla *Orbis sensualium pictus*. V reprezentativní dárkové úpravě i ve variantě běžné ho vydává nakladatelství Machart ([www.machart-books.cz](http://www.machart-books.cz)). Kniha si zaručeně najde své čtenáře i dnes, doma i v zahraničí.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
[eva.hajkova@pedf.cuni.cz](mailto:eva.hajkova@pedf.cuni.cz)

**HALL, A. *Deutsch und Tschechisch im Sprachenpolitischen Konflikt*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008, 261 s.**

## **Pavína Jiřiková**

Nakladatelství Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften vydalo v roce 2008 publikaci *Deutsch und Tschechisch im sprachenpolitischen Konflikt, Eine vergleichende diskuranalytische Untersuchung den Sprachenverordnungen Badenis von 1897* (Němčina a čeština v jazykově politickém konfliktu: srovnávací analýza diskurzu Badeniho jazykových nařizení z roku 1897). Tato publikace je disertační prací, která byla v roce 2007 obhajována na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Autorka je českou germanistkou a studovala na univerzitě v Liberci, v Praze a v Heidelbergu.

Publikace je případovou studií o jazykovém ustanovení Badenis z roku 1897, popisuje vyhrocenou situaci jazykově-politického konfliktu mezi Čechy a Němci v tehdejší Habsburské monarchii.

Práce se opírá o poznání historické sociolingvistiky a pragmatiky. Autorka chápe jazykový projev v historickém kontextu jako sociální zkušenost. Publikace se zabývá jazykovou analýzou vyjadřování Čechů a Němců, které je zkoumáno a porovnáváno na pozadí jazykově politicko-vládního nařizení z roku 1897, které vyvolalo vládní krizi v Čechách. Jazykový konflikt je zkoumán na základě analýzy denního tisku českého a německého původu.

Autorka v práci upozorňuje, že daná publikace není pokusem historicky dokázat, která strana měla v tomto konfliktu pravdu a která ne. Výzkum postihuje především jazykovou strategii obou národních skupin a popisuje jazykové prostředky vyjádření souhlasu nebo odmítání Badeniho jazykových nařizení. Představuje dominantní vzorce jazykového jednání. V analýze obou jazykových strategií hodnotí, do jaké míry jsou funkčně stejné či podobné při prosazování cílů obou jazykových skupin. Publikace zobrazuje napjatou interakci mezi jazykem a politikou.

Poměrně rozsáhlá práce je rozdělena na šest kapitol. První kapitola představuje výzkumné směry, na kterých je analýza postavena. Autorka vychází z Foucaultova sociálně filozofického konceptu, dále pracuje s Bussovým programem historické sémantiky, v návaznosti poté s myšlenkami německého lingvisty Her-

mana. Autorka zde zcela jasně definuje jednotlivé analytické roviny, ve kterých zkoumá oba diskurzní fragmenty z období řešení tzv. „české otázky“. Zabývá se historií metafory, teorií kolektivní symboliky, strategií argumentace i kulturně historickými přístupy.

Druhá kapitola přibližuje sociálně historický rámec, na jehož pozadí byly vytvářeny fragmenty zkoumaného diskurzu. Autorka zde podává poměrně přehledný sled historických událostí, které souvisely s Badeniho jazykovými nařízeními v době Habsburské monarchie. Odvolává se zde na díla českých i německých historiků, zabývajících se tímto vývojovým obdobím. Zmiňuje Křenovo vysvětlení vzniku konfliktu mezi oběma národy, objevuje se zde jméno M. Hrocha, O. Urbana, ale také německého historika G. Stourzhe. Kapitola obzvláště čtenáře se zásadními politickými kroky a ustanoveními tehdejší doby.

Třetí kapitola je krátkou exkurzí do vývoje tisku, jak sama autorka na s. 41 uvádí. Zároveň slouží k postižení charakteristiky analyzovaného korpusu. Autorka zde popisuje historické kroky tisku v Habsburské monarchii od jeho počátku až po jeho rozmach, kdy – dle jejích slov – představoval tisk na konci 19. století sebevědomé, plně se vyvíjející médium. V této kapitole jsou čtenáři předloženy tabulky s číselnými hodnotami, týkajícími se četnosti výtisků, periodicity a nárůstu počtu jednotlivých titulů tiskovin ve druhé polovině 19. století. Tato část knihy ukazuje, jak se tisk stal prostředníkem výměny politických názorů, jak politika pomocí jazyka a záměrným užíváním jazykových prostředků ovlivňovala dobové mínění a jakými způsoby byla vedena politická komunikace. Pro analýzu byla vybrána dvě zásadní politicky zaměřená periodika, a to Národní listy zastupující mladočechy a Reichenberger Zeitung „bojující“ za německé nacionály. Autorka uvádí, že výběr Národních listů nebyl náhodný. Na s. 50 je poskytnuta informace, že Národní listy vycházející v Praze, byly pro analýzu vybrány, neboť v této výzkumné periodě v Liberci žádný český list pravidelně a dlouhodobě nevycházel. To nás následně vede k otázce, zda původním autorčiným záměrem bylo zkoumat pouze periodika vydávaná v Liberci a jaký by tento fakt měl přínos pro danou analýzu a zda by přinesl stejné závěry, které analýzou prokázala autorka ve výběru již zmíněných zkoumaných listů. Velmi přínosný je historický exkurz do počátků a vývoje jednotlivých periodik, který je v dalších pasážích této kapitoly poskytnut.

Další část knihy je zaměřena na status a funkce jazyka v politice. Lze souhlasit s názorem, že intence jazyka leží především v přesvědčování, ovlivňování a vedení lidí. Autorka se zaměřuje na identitu, a to v první řadě na identitu skupinovou, jejímž charakteristickým základem jsou vztahy jazykové, kulturní a politické příslušnosti, v případě analýzy obou dílčích diskurzů tedy příslušnosti k německému, resp. českému národu. V Habsburské monarchii jako v mnohoná-



rodnostním státě byl jazyk brán za charakteristický znak identity, ve sporech mezi národnostmi působil separačně.

Kapitola pátá je zaměřena především na odkrytí a užívání klíčových slov v politické komunikaci. Tato klíčová slova mají centrální postavení v politickém jazyce a jsou užívána za účelem zdůraznění aktuálnosti a vážnosti, nalezení respektu sociálních skupin k danému tématu. Autorka upozorňuje, že důležitá nejsou jen samotná klíčová slova, ale také hesla, která mají především funkci apelativní a identifikační. Jako příklady hesel s vyhraněnou identifikační funkcí uvádí na s. 105 výraz českého tematického diskurzu „rovnoprávnost“, a na straně německé pak heslo „nationale Abgrenzung“. Zde nalézáme odkaz na Dieckmannovu ideologickou polysémii, dle níž je samé slovo v politické komunikaci rozdílně interpretováno. Oba výrazy jsou voleny se záměrem vzbudit či vyprovokovat souhlas nebo zájem cílové skupiny. Autorka uvádí, že klíčová slova nemusí nutně stát samostatně, že jsou často vytvářena celá slovní pole klíčových slov. Dále jsou v této kapitole charakterizovány topoi, které jsou chápány jako určité figury myšlení, jež byly v daném době užívány pro argumentaci ve veřejné jazykové potřebě.

Následující část knihy předkládá čtenáři strategie zhodnocení a znehodnocení jazykových Badeniho nařízení. Jedná se o analýzu způsobů argumentace a charakteristiku typologie topoi. Najdeme zde výstřižky z jednotlivých periodik dokládající jazykové strategie obou dílčích diskurzů. Oceňujeme, že novinové úryvky jsou často doprovázeny popisem příslušných historických událostí, které se k nim bezprostředně vztahují. Čtenářům je osvětleno rozdílné užívání slov rovnoprávnost/Gerechtigkeit, menšina/Minderheit apod. v obou národnostně oddělených diskurzech. Analýza charakterizuje české a německé autostereotypy a heterostereotypy. Zde jsou rozlišovány jednoduché, komplexní a statusové kategorie v obou zkoumaných jazycích. Čtenářům je podán výklad užití jednotlivých klíčových slov a topoi v politickém jazykovém boji a jejich protikladné chápání „nepřítelem“. Autorka se zabývá užíváním výrazu Böhmen a Tschechen v německé části diskurzu. Historie publikace nám ozřejmuje, že výrazu Böhmen se užívalo až do vzniku Československa r. 1918. Toto označení charakterizuje historický národ a dědictví Koruny české. Zatímco označení Tschechen, jež bylo hojně užíváno v německém dílčím diskurzu, je historicky prázdné. V závěru šesté kapitoly nalezneme celkem 23 topoi, která jsou základem korpusové analýzy. Mají zpravidla kauzální charakter, ale objevují se i topoi ve formě kondicionální. Nalézáme zde například topoi jednoty, spravedlnosti, křivdy, užítka, zbytečnosti, nátlaku, beznaděje, apod. Každé z nich je doplněno jasnou a stručnou charakteristikou, která je čtenáři více přibližuje, a je zároveň poskytnut i příklad ve formě novinových úryvků, které je dokládají. Autorka v textu na s. 209 uvádí, že předkládaný seznam odpovídá již zmíněným topoi v předcházejících kapitolách.

Ovšem z koncepcce publikace to není zcela zřejmé a výběr topoi působí spíše jako jejich pouhý výčet.

Závěr publikace přináší vyhodnocení celé korpusové analýzy. Je upozorňováno především na využívání hluboké emocionality výrazů, hojného užívání metafory a osobních a přivlastňovacích zájmen (my/wir, náš/unser). Ve tvoření slov je doloženo užívání sufixů s pejorativní konotací. V češtině se jedná o sufix –ák (Prušák), v němčině potom pejorativně chápané –ler (Bildungveeinler). Modální slovesa jsou dokladem apelativního výrazu vyjádření. Nelze pominout ani vysoký stupeň ironizace přítomné ve zkoumaném korpusu.

Adéla Hall svým dílem, které možná nese jisté nedostatky v oblasti empirického výzkumu, kde se čtenář chvílemi ztrácí, předkládá velmi přínosný doklad především v oblasti historických událostí tehdejší doby. Spojení historie a lingvistiky je význačným propojením obou vědních disciplín, jimž toto dílo přináší celou řadu podnětů, závěrů a možná i nápadů v jejich dalším výzkumném poli.

Mgr. Pavlína Jiříková  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
pavlina.jirikova@post.cz

**BAČVAROV, J. *Kratak češko-balgarski rečnik na neknjižovnata leksika*. Sofia: Nakladatelství ETO, 2011, 243 s.**

**Ladislav Janovec**

Každý, kdo se učí nějaký cizí jazyk, narazí po čase na jistou diskrepanci mezi jazykem, který se učí, a jazykem, kterým se skutečně mluví. Zejména univerzitní studenti oborového studia českého jazyka jako cizího musí k hlubokému zvládnutí českého jazyka poznat a v různé míře ovládnout všechny vrstvy českého jazyka, aby byli vybavení pro budoucí povolání, v němž český jazyk využijí – ať už v oblasti vědy, či kultury, cestovního ruchu, ekonomie, sportu apod. Pro bulharské bohemisty je nyní k dispozici nový slovník zaměřený primárně na nespisovnou slovní zásobu, který vznikl na základě bohaté excerpce lexikálního materiálu nespisovné češtiny. Slovník obsahuje přes 4100 lemmat, k nimž jsou přiřazovány bulharské ekvivalenty.

Zdrojem excerpovaného materiálu byly především odborné lingvistické práce (monografie, slovníky, vysokoškolské učebnice) českých i bulharských bohemistů, česká krásná literatura a texty publikované v českých tištěných médiích, jejichž přehled bohužel uveden v publikaci není. Pro poznávání nespisovného jazyka by rovněž bylo vhodné pracovat s komunikáty, jež se objevují na českých diskuzních serverech, sociálních sítích apod., což je zdroj, který v přehledu postrádám.

Slovník je řazen abecedně, kromě vlastního slovníku a přehledu excerpovaných odborných prací obsahuje ještě úvodní studii, v níž se J. Bačvarov zamýšlí nad problematikou obecné a spisovné češtiny. Zatímco v české lingvistice probíhají již po desetiletí diskuse a spory, týkající se teoretické problematiky spisovné, hovorové a obecné češtiny, jistého střetu mezi územ, normou a kodifikací, které nevedou k žádnému zásadnímu řešení, pouze k narůstání přístupů a terminologie, autor velice vhodně ukazuje, že problematiku spisovnosti, nespisovnosti (a hovorovosti) je třeba řešit jinak na fonetické a morfologické rovině, ale jinak na rovině lexikologické – upozorňuje především na termín *hovorová čeština*, který je pro lexikologické popisy výhodný a snáze uchopitelný než pro popisy ostatních rovin. V uvedených teoriích a přístupech trochu postrádám více informací o diskuzi o pojetí spisovnosti z posledního desetiletí, v níž se – zejména díky impulzu časopisu *Slovo a slovesnost*, dostala na nějakou dobu problematika obecné a spisovné češtiny opět mezi diskutovaná témata, ovšem je třeba připustit, že její dopad byl zatím minimální.

Vraťme se ovšem k samotnému slovníku. Kniha nemůže pochopitelně obsáhnout nespisovnou slovní zásobu v celé její šíři, už proto, že i nespisovná slovní zásoba je bohatě členitá a ne všechny výrazy by posloužily záměrům autorů; v rozsahu malého slovníku se nevyužijí příliš dialektizmy, profesionalizmy, argotizmy apod. Zařazovány byly tedy především lexémy, resp. významy expresivní, ovšem autoři se snažili omezit řazení vulgarizmů. Co se týče hlediska časového, autoři ve slovníku zpracovali některé jednotky zastaralé, s nimiž se ale studenti mohou setkávat v beletristických textech, které čtou a které patří ke klasickým textům české literatury. Podobně byly do slovníku zařazeny sociolektizmy, které lze považovat za částečně deslangizované, ba dokonce v některých případech už i za zastaralé. Do slovníku naopak nejsou zařazeny běžně známé internacionalizmy, u nichž není zcela jasné, zda jde o jednotky nespisovné, nebo hovorové. Autoři nezařadili do slovníku univerbáty motivované proprii a výslovnostně deformované jednotky.

U lexikálních jednotek autoři zaznamenávají grafické a fónické dublety. Význam je zaznamenáván pomocí českého výkladu a bulharského lexikálního, resp. frazeologického ekvivalentu, v případě nutnosti jsou v závorkách uváděny kurzívou další informace sémantické či syntaktické, především o vazebnosti sloves. Je-li jednotka součástí víceslovného pojmenování, je na tuto skutečnost uživatel upozorněn spojením *в составе.*, součástí heslového odstavce jsou rovněž zkratky některých pramenů, z nichž byla jednotka excerpována. Polysémie je naznačena standardně – latinskými číslicemi. Součástí slovníku je rovněž příloha věnovaná emotikonům, již autoři převzali z publikace B. Niševy, a soupis zkratk užívaných v chatové komunikaci.

Slovník považuji za velice zdařilý počín z mnoha důvodů. Jednak je to, jak autoři sami upozorňují, první slovník svého druhu, jednak považuji za velice nosné, že se na jeho zpracování podíleli studenti, kteří si tak vyzkoušeli v praxi lexikografickou práci. Uživatelsky je nosné i to, že jde o příručku vzdálenou akademickému zpracování slovníku, běžný uživatel nelingvista a student se v ní nejspíš lépe zorientuje vzhledem k omezenému množství jazykových informací, které heslové stati podávají. Pouze několik výkladů shledávám jako nevhodné – lexém *mimóza* je víceméně synonymní s lexémem *mimoň*, zpracovaným v předcházejícím heslovém odstavci; význam uváděný u slova *mimóza* mi není znám. Dále si nemyslím, že je vhodné vysvětlovat lexém *frikulín* pomocí příznakového *pohodář*.

Jistou diskrepanci vidím v tom, že v excerpovaných zdrojích převažují starší práce (v této oblasti zastarávají i texty z devadesátých let a počátku dvacátého století) na úkor nejnovějších textů, zejména mládeže, v nichž se jazyk výrazně obohacuje o nová vyjádření i nové významy. Přes tyto drobné výtky je třeba ocenit

záměr i výsledek autorů a doporučit knihu bulharským studentům bohemistiky i českým studentům bulharistiky.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
ladislav.janovec@pedf.cuni.cz

# MORFOLOGIE (ZNÁMÁ A NEZNÁMÁ) A ČELAKOVSKÝ

**Kateřina Jančaříková**

*Děkuji za příležitost informovat kolegy bohemisty o botanické morfologii a o jednom z našich nejvýznačnějších morfologů. Doufám, že tato krátká zpráva bude příjemným osvěžením a inspirací.*

## Morfologie jako botanická disciplína

Morfologie (jako botanická disciplína) je vědní obor, který studuje vnější stavbu rostlinného těla (organologie), ale i stavbu buňky (histologie a cytologie). Botanická morfologie se vymezuje proti fyziologii (disciplíně, která zkoumá biologické procesy). Dnešní morfologové mají vytvořen celistvý systém, podle kterého dokáží popsat neznámou rostlinu počínaje od kořenů, přes stonky, listy, květy a plody konče. Mnohé české termíny jsou libozvučné a až tajuplné, např. *lichozpeřený, peřenodílný, obvejčitý, srdčitý, kosníkovitý* (termíny popisující rozličný tvar listů) nebo *souměrný tlamatý* (termín popisující tvar květu některých orchidejí). R. Caillois (1968) hledá souvislosti mezi tvary v přírodě a estetikou. Francouzští strukturalisté také vycházeli z přírody a jejích tvarů (i zákonitostí). Možná by bylo možné nalézt souvislosti i mezi botanickou a lingvistickou morfologií.

## Ladislav Josef Čelakovský (1834–1902)

Jedním z nejznámějších českých morfologů je Ladislav Josef Čelakovský, syn básníka a národního obrozence Františka Ladislava. Jeho dětství, včetně „iniciačního zážitku“ jeho botanické kariéry – padání „many“ kolem kostela sv. Doroty na Schweidnitzer Strasse ve Vratislavi (a jejího sběru a následného mikroskopování), popisuje V. Macura v knize *Guvernantka*. „Vypadá to jako zázrak. Ale ve skutečnosti je to známý úkaz botanický. Nebeské žito se to poeticky nazývá. Přitom nejde o nic jiného než o části kořene krtičníku...“ (Macura, 1997, s. 16). Macura popisuje i otcovy rozpaky nad tím, že se syn „odrodil“ a přiklonil se k botanice. František Ladislav Čelakovský, obdobně jako většina obrozenců, vzdělával své děti doma svépomocí v českém jazyce. Dětem se věnoval nadstandardně, nesvěřil jejich vzdělávání výhradně domácím učitelům. Dokladem toho je, že pro ně sestavil čítanku. Později byla tato *První česká čítanka pro obecné školy* používána

v českých školách (Strnad, 1975).

Ladislav Josef Čelakovský následně nastoupil na gymnázium ve Vratislavi a (po přestěhování rodiny do Prahy) středoškolská studia zakončil maturitou na Akademickém gymnáziu v Praze. Po studiích krátce vyučoval na gymnáziu, pracoval v botanickém oddělení Národního muzea. Ve 32 letech se habilitoval na pražské technice a o šest let později se stal profesorem botaniky a prvním ředitelem katedry botaniky na Univerzitě Karlově v Praze. Popsal několik nových rostlinných druhů. Mimo jiné byl u nás prvním, kdo referoval o Darwinově teorii. Ve volném čase (nepochybně ovlivněn rodiči) překládal Shakespeara. Dnes je Ladislav Josef Čelakovský považován za přední evropského (botanického) morfologa.

Jeho syn **Ladislav František Čelakovský (1864–1916)** byl také botanikem a mykologem. Objevil úžasné detaily ze života hlenek, tvorů přiřazovaných tradičně k houbám z oddělení slizovek. Hlenky většinu života žijí jako jednobuněčné organismy, améby. Ovšem občas, není přesně známo proč, se začnou shlukovat, seskupovat až nakonec vytvoří jeden celek (pseudoplasmodium), který odpovídá mnohobuněčnému organismu (jednotlivé buňky se za neznámých okolností přeměňují a vytvoří kolovitou nahloučeninu, jejímž vnitřkem zase jiné améby putují a přemění se ve výtrusy).

## Závěrem

Ladislav František Čelakovský, stejně jako jeho otec Ladislav Josef, nebyli na komunistické „černé listině“, a přesto jsem se o nich ve školních lavicích v přírodovědné třídě ZŠ ani na přírodovědném gymnáziu nedozvěděla. Jako by neexistovali. Současné učebnice jsou na tom podobně jako učebnice z let osmdesátých, ani dnešní žáci se na základní a na střední škole o největším evropském morfologovi a jeho synovi nedozvědí. Zdá se, že došlo k nerovnoměrnému rozdělení pozornosti mezi tři vynikající osobnosti z jedné rodiny. Prosím čtenáře tohoto příspěvku, aby pomohli křivdu napravovat.

## Literatura

CAILLOIS, R. *Zobecněná estetika*. Praha: Odeon, 1968.

HOSKOVEC, L. *Homo botanikus: Čelakovský, Ladislav*. <<http://botany.cz/cs/ce-lakovsky>>

MACURA, V. *Znamení zrodu*. Praha: H+H, 1995.

MACURA, V. *Guvernantka*. Praha: Mladá fronta, 1997.

STRNAD, E. *Didaktika školy národní v 19. století*. 1. díl. Praha: SPN, 1975.

PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph.D.  
Katedra biologie a environmentálních studií Pedagogické fakulty UK v Praze  
katerina.jancarikova@pedf.cuni.cz



## **Informace pro přispěvatele**

**Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.**

### **Studie / Papers**

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevytčených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

### **Projekty / Projects**

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvku je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

### **Aplikace / Applications**

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

### **Recenze / Reviews**

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.

## Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Na závěr příspěvku uveďte seznam použité literatury, uvnitř textu odkazujte příjmením autora a rokem vydání, příp. stránkovým údajem v závorkách, např. (Šmejkalová, 2010, s. 33). Bibliografické údaje prosím uvádějte tímto způsobem:

### Monografie:

ŠMEJKALOVÁ, M. (2010): *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.

### Časopisecké publikace:

HÁJKOVÁ, E. (2011): Didaktika českého jazyka pro 21. století. *Didaktické studie*, ročník 3, č. 1, s. 57–60.

Za seznam použité literatury vložte své jméno, příjmení, titul, pracoviště a email. Např.:

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

Příspěvky zašlete na adresu [didakticke.studie@pedf.cuni.cz](mailto:didakticke.studie@pedf.cuni.cz) nebo klasickou poštou na CD + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Jan Huleja

Pedagogická fakulta UK

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. března a 1. září.

**Téma pro Didaktické studie, 4. ročník, 2012, č. 1:**

**Současné pohledy na klíčové vzdělávací oblasti a proces učení**

Předplatné objednávejte na adrese:

[cernochova@upcmail.cz](mailto:cernochova@upcmail.cz)

