

Jiří ZEMAN

Hradec Králové

## Jazykové problémy v každodenní komunikaci

1. Výraz *každodenní* spojuje česká komunikačně orientovaná lingvistika s frekventovanými komunikačními situacemi, do nichž jedinec vstupuje. Některé z nich prožívá značná část populace (nákupy), jiné jen příslušníci určité sociální skupiny (školní prostředí). Prožívání každodennosti lze popsat jako specifický typ sociální interakce.

Článek je dílčím příspěvkem k poznání komunikace současné české mládeže. Zabývá se tím, jak čeští středoškoláci tematizují v rozhovorech problémy, které doprovázejí jejich každodenní život, a popisuje, jak tyto rozhovory odrážejí jejich prožívání skutečnosti a jak toto prožívání jazykově ztvárňují. Z širokého spektra problémů, které středoškoláci mohou řešit, se zaměřím na to, jak v každodenních (soukromých) rozhovorech verbalizují reálné jazykové problémy.

2. Výchozím materiálem příspěvku jsou rozhovory, které středoškoláci vedou v prostředcích hromadné dopravy. Pro značnou část této sociální skupiny jde o jednu z frekventovaných každodenních komunikačních situací ve veřejném prostoru.

2.1 Prostředek hromadné dopravy je veřejným prostorem patřícím určité instituci. Dochází v něm k interakci mezi oficiálními představiteli (zaměstnanci) instituce (např. řidič autobusu, průvodčí vlaku atd.) a uživateli jejích služeb (cestující). Sociální role cestujících, kteří chtějí využít služeb instituce, a jejích zaměstnanců, kteří jim užití služeb zprostředkovávají, jsou v prostoru dopravního prostředku stálé a nelze je měnit. Zároveň určují způsob interakce mezi nimi: může (ale také nemusí) být doprovázena vzájemnou verbální komunikací. Pokud se rozhovor uskuteční, je jeho základem výměna informací: vyznačuje se obsahovou i výrazovou stereotypností, stručností, oba komunikanti užívají ustálených obrátů a formulí pro vyjádření věcné informace i uplatnění zdvořilostních zásad.

Interakce mezi nimi jsou většinou přítomni další uživatelé služeb (spolucestující). Také mezi nimi dochází k vzájemné interakci, která může být doprovázena verbální komunikací. K té dochází nejčastěji v konkrétním mikroprostoru (kupé, čtyřsedadlo ve vlaku aj.), tematicky se může týkat jak užívané služby, tak i soukromých záležitostí. Vzájemná interakce je pak ovlivněna sociálními charakteristikami jedinců (jejich věk, gender apod.).

**2.2** Rozhovory středoškoláků v dopravních prostředcích jsou řazeny mezi spontánní a v jejich rámci k rozhovorům mezi přáteli. Představují typ společenské konverzace: v popředí je udržení kontaktu mezi komunikanty, sdělovací funkce je upozaděna. Nejsou vědomě regulovány, záleží na aktivitě komunikanta, jeho vztahu ke komunikačním partnerům, k tématu apod., zda se do rozhovoru zapojí. Komunikanti se střídají v roli mluvčích a posluchačů. Rozhovory jsou úzce spjaty se situačním kontextem, v němž probíhají, reagují na okolní prostředí, jsou ovlivňovány emocionalitou komunikantů, jejich počtem, způsoby, jimiž se zapojují do rozhovoru, apod. (blíže viz Zeman 2013).

**3.** Vyjdu z následujícího rozhovoru dvou sedmnáctiletých studentek.

R1 A: včera sem dávala dohromady ty mimoškolní aktivity\ vid'/ a teď sem napsala/ že sem Ztrávila štrnác dní jako vedoucí na táboře\ [...] a teď koukám/ vono mi to ZTRÁvila podtrhlo červeně\

R2 B: bylo to blbě/

R3 A: písmena byly dobře/ [...] že je po v měkký i/ tak cáklá zas nejsem/

R4 B: já bysem napsala PROžila/ a bylo by po problému\

R5 A: já sem to taky chtěla napsat jináč/ (.) ale přišel brácha/ a povídám\ co tu mám blbě\ a von přej\ máš tam mít s\

R6 B: já myslela, že se s je to strávit v žaludku\

R7 A: já taky/ a vono se to nelíší\ [...] tak sem tam dala s/ červený podržení zmizlo/ a bylo to dobře\

Ukázka je příkladem jednoho z frekventovaných typů rozhovoru každodenní interakce – vyprávění; rozumí se jím zobrazení neopakovatelného děje vyjádřeného popisným postupem (není zde zápletka, rozuzlení aj.). Jde o informaci o komunikační události: mluvčí formou výčtu řadí její dílčí části tak, aby si o komunikační události komunikační partner dovedl vytvořit představu.

Pro rozbor obdobných vyprávění je potřebné odlišit dvě komunikační situace, s nimiž vyprávění souvisí:

(a) komunikační situaci, v níž se vyprávěný příběh uskutečnil;

(b) komunikační situaci, v níž byl příběh vyprávěn.

**3.1** Komunikační situaci, v níž se vyprávěný příběh uskutečnil, můžeme poznat jen zprostředkovaně na základě přímých i nepřímých údajů vypravěčky. Přesto lze z rozhovoru získat dostatečné informace pro její přibližnou rekonstrukci.

Sledovaný příběh se uskutečnil předcházející den (*včera*) a komunikantka A vytvářela text na téma prázdninové mimoškolní aktivity. Při této činnosti narazila na jazykový problém, který se snažila vyřešit. Účastníkem a hlavní postavou komunikační události, o níž se vypráví, byla vypravěčka (v druhé části ještě její bratr); nebyla v ní přítomna komunikační partnerka, šlo tedy o téma zaměřené na mluvčího.

**3.1.1** Podívejme se nyní na činnost komunikantky A z hlediska teorie jazykového managementu. Jazykovým managementem se rozumí spravování promluv a jazyka. Jeho východiskem je identifikace jazykového problému běžnými mluvčími v průběhu interakce. Má čtyři fáze: povšimnutí v interakční situaci (většinou na pozadí očekávaného jevu z normy), hodnocení (negativní), příprava akčního plánu (výběr jiného prostředku) a jeho realizace (užití tohoto prostředku). Proces jazykového managementu může být ukončen v kterékoliv fázi (srov. Neustupný 2002).

Studentka vytvářela text o mimoškolní činnosti. Zúčastnila se zřejmě více volnočasových akcí: v rozhovoru tematizuje jen tu, která se při tvorbě textu promítla do reálného jazykového problému; vytváří o tomto problému vyprávění. Zároveň nepřímo vypráví o průběhu svého individuálního jazykového managementu, tj. jak identifikovala jazykový problém, jaké korekční aktivity při vytváření textu prováděla a v jakém sledu. Vyprávění (repliky komunikantky A) tedy neřeší problém, ale informuje o průběhu jeho řešení.

**3.1.1.1** První fázi – povšimnutím – je to, že při sledování napsaného textu textový editor počítače komunikantku upozornil na potenciální problém – slovo *ztrávila* červeně podtrhl (*vono mi to ZTRÁvila podtrhlo červeně*): pokud by počítač slovo nepodtrhl, jazykový problém by nevznikl, protože by ho komunikantka nezaregistrovala. Podtržením počítač signalizoval potenciální problém. Ten může být věcný (chybný údaj, např. chybné datum) nebo formální (vynechaná či nadbytečná písmena ve slovech, chybná diakritika, pravopisný nedostatek aj.); výraz může být dokonce správný, ale textový editor jej neregistruje. Pokud počítač podtrhne červeně slovo, komunikant – jak vyplývá z rozhovoru – preferovaně uvažuje o formálním problému, v našem případě pravopisném. V textu se tedy vyskytl reálný jazykový problém, který je potřebné vyřešit.

**3.1.1.2** V další fázi dochází k hodnocení. Komunikantka A je zprvu verbálně nevyjadřuje, a to ani v R1, ani v reakci (R3) na repliku komunikační partnerky. Z dalšího průběhu vyprávění však vyplývá, že se reakce počítače liší od jejího očekávání (idionormy) a problém se snaží odstranit. Explicitní vyjádření hodnocení je až v replice R5 jako součást přímé řeči vypravěčky (*co tu mám blbě*).

**3.1.1.3** Komunikantka A poté plánuje úpravu a připravuje akční plán (snaží se problém odstranit). Nejprve vykonává činnosti, v nichž spoléhá na vlastní úsilí: hledá, kde by mohl být potenciální problém. Přitom využívá vlastní prefe-

rence jejich pořadí, tj. pokud vznikne nějaký jazykový problém, jeho řešení probíhá v určitých krocích, které by mohly problém identifikovat. Komunikantka A začíná hledáním překlepů – kontrolou vynechaných písmen a diakritických znamének (*písmena byly dobře*). Protože tento jev není příčinou problému, komunikantka přechází k pravopisným jevům, v našem případě psaní *i/y*, zejména proto, že pravopis tohoto jevu podle vlastního hodnocení zvládá (nepovažuje se za *cáklou*). Také tento jev při kontrole odpovídá kodifikaci (není oním hledaným problémem). Problémem je jiný jev, který však komunikantka neodhalila.

Protože se komunikantce A nepodařilo problém vyřešit, uvažovala o přípravě dalšího akčního plánu – nahradit slovo *ztrávil* jiným (synonymním) výrazem (*já sem to taky chtěla napsat jinak*). Realizaci tohoto plánu však neuskutečnila. Změna situačního kontextu (*přišel brácha*) jí umožnil připravit jiný akční plán – využít znalostí svého bratra: dívka ví, že bratr pravopis ovládá (bratr je zde kritériem správnosti) a může jí poradit.

**3.1.1.4** Komunikantka A ve čtvrté fázi realizuje akční plán, který jí navrhl bratr (R7): na začátku slova změnila předponu a tím provedla úpravu (*tak sem tam dala s*). Signalizace problému (červené podtržení) byla odstraněna. Výběr tvaru *strávila* hodnotí dívka pozitivně (*a bylo to dobře*).

**3.1.2** Pro dívku bylo vyřešení jazykového problému prestižní záležitostí – nechtěla mít v textu pravopisnou chybu. Proces jazykového managementu proto proběhl úplně (ve všech čtyřech fázích). Nejsložitější byla třetí fáze. Dívka vytvořila několik akčních plánů. První (R3) nevedl k úspěšnému řešení, z dalších dvou, které vytvořila přibližně ve stejném časovém období, preferovala ten, který podle subjektivního hodnocení povede bezpečně k úspěšné realizaci – vybídla bratra, aby na základě svých individuálních znalostí a dovedností vytvořil akční plán, jehož výsledkem bude odstranění problému.

**3.2** Komunikační situaci, v níž je popsán příběh vyprávěn, lze charakterizovat přesně. Jejími účastníky jsou dvě středoškolačky a jejich rozhovor se uskutečnil ve vlaku. Dívky se po vstupu do kupé připravovaly na vyučování, občas spolu komunikovaly. Většina témat byla iniciována situačními jevy přítomnými v dané komunikační události. Analyzovaný rozhovor proběhl po kratší pauze, během níž se komunikantka A připravovala na diktát z českého jazyka.

Vyprávění mohlo mít formu monologu, v tomto případě se komunikační partnerka do rozhovoru zapojila: svými replikami spolupracovala na výstavbě rozhovoru a projevila zájem o nabízené téma. Zatímco komunikantka A jen popsal své řešení problému, komunikační partnerka naznačila možné řešení, které by volila v obdobné komunikační situaci.

Komunikantka A bez výraznějšího verbálního úvodu, v němž by signalizovala, že půjde o vyprávění a jak jej má komunikační partnerka přijmout, začíná

vyprávěcí sekvencí (nevyjednává tematický soulad). V R1 zakotvuje vyprávění časově (*včera*) a poté začne popisovat komunikační událost. Repliku ukončí konkluzivní kadencí a vytváří tak místo relevantní z hlediska výměny komunikantů (srov. Havlík 2011). Toho využila komunikační partnerka a v R2 na základě svých zkušeností předvídá pokračování děje a předjímá další vyprávění. Repliku ukončila antikadencí. Nejde však o otázku, forma tázací věty zde plní kooperativní funkci (signalizace ochoty spolupracovat na rozvíjení tématu).

Komunikantka A na R2 výrazně nereaguje. Pokračuje v popisu identifikace chyby (R3). Komunikační partnerka navrhuje možné řešení, které by vedlo k vyřešení problému (R4). Komunikantka A souhlasí s navrhovaným řešením, ale popisuje další průběh komunikační události a explicitně pojmenovává pravopisný nedostatek, komunikační partnerka reaguje (R6) srovnáním své idionormy s kodifikovaným tvarem. Komunikantka v R7 dokončuje vyprávění.

**3.2.1** Podívejme se nyní na problém opět z hlediska teorie jazykového managementu.

**3.2.1.1** Komunikantka A v R1 popisuje první fázi – povšimnutí problému (registruje odchylku od své idionormy) a jeho identifikaci. Počítač ji upozornil na potenciální chybu v užití výrazu *ztrávila* a tím na výskyt reálného jazykového problému (srov. 3.1.1.1).

**3.2.1.2** Komunikační partnerka v R2 provedla druhou fázi – hodnocení. To, co jí bylo nabídnuto jako povšimnutí, explicitně hodnotila negativně, jako chybné (*bylo to blbě*): neuvažuje tedy v termínech spisovné – nespisovné, popř. kodifikované – nekodifikované, ale v binárním vztahu dobře/správně – špatně/blbě. Zástupná forma (*to*) nespécifikuje příčinu problému: komunikační partnerka neměla – jak prozrazuje v R6 – potřebné znalosti, aby problém přesně identifikovala.

**3.2.1.3** Přichází třetí fáze – vytvoření akčního plánu. Komunikantka A v R3 popisuje vytváření svého akčního plánu – odstranění formálního nedostatku, není však úspěšný (nevede k odstranění problému). Komunikační partnerka v R4 navrhuje svůj potenciální akční plán, pokud by se s obdobným problémem – tak chybný pravopisný jev přímo pojmenovala – setkala: nehledala by problém ve formě slova, ale provedla by změnu výrazu, jehož užití by neústilo v další problém. Nabízí tak jedno z možných řešení, jak se vyhnout problému: vybrat jiný jazykový prostředek. Úpravu však neprovede: problém se jí netýká, nemusí ho řešit, pouze uvažuje, jak by ona v popisované komunikační události (R1) reagovala na textový editor počítače. Proto v jejím individuálním managementu chybí čtvrté stadium – hypotetické uskutečnění akčního plánu. Její individuální jazykový management je ukončen v třetí fázi.

Komunikantka A v R6 formou minimálního rozhovoru mezi ní a bratrem znovu popsala svůj proces individuálního jazykového managementu. Zřejmě

bratrovi ukázala výraz, kterého si povšimla (odkazovací *tu*), provedla negativní hodnocení jevu (*povídám\ co tu mám blbě\*) a tím vyzvala bratra, aby navrhl další akční plán možného řešení, které by vedlo k odstranění problému. Bratr identifikuje problém (psaní předpon *s-/z-*) a doporučí opravu (*máš tam mít s\*).

Za pozornost stojí prezentace rozhovoru mezi komunikantkou A a jejím bratrem. Reprodukce vlastní a cizí řečové činnosti bývají ve vyprávěních mládeže časté. Prezentují ji jako autentické výpovědi realizované ve vyprávěné komunikační události, tedy formou přímé řeči. Komunikantka A nenapodobuje kvalitu hlasů protagonistů, jde jí pouze o informaci. Liší se však uvození přímé řeči. Zatímco vlastní přímou řeč signalizuje verbem dicendi (*povídám\*), pro signalizaci cizí řečové činnosti (*von*) vypravěčka užívá výraz *prej*. Analýza obdobných rozhovorů ukazuje, že tento výraz má funkci evidenciálního ukazatele a je zároveň nositelem epistémické modalit – signalizuje nepřesnost, nejistotu apod. (srov. Zeman 2013).

**3.3** Povšimnutí v rozhovoru prezentuje komunikantka A. Negativní hodnocení provede explicitně komunikantka B. Plánování úpravy provádějí obě dívky, provedení úpravy jen komunikantka A. Ta téma zavádí, vytváří vyprávění na téma jazykový problém: popíše ho, komunikační partnerka hodnotí, komunikantka A popíše průběh přípravy akčního plánu, B navrhuje jedno z možných řešení, A s ní souhlasí, ale problém řeší jiným způsobem. Obě komunikantky tedy prezentují své individuální jazykové managementy.

**4.** Pozastavíme se ještě u R6. Problém se týká odchylky od pravopisné kodifikace, tuto odchylku komunikantky považují za chybu. Komunikační partnerka souhlasí, že pravopis slova *strávil* by pro ni byl také reálný jazykový problém, a zároveň formuluje jeho důvod. V její idionormě je pravopisný algoritmus, že předpony *s-/z-* mají distinktivní sémantickou funkci a mohou lišit u variant výrazu význam: varianta *strávil* podle ní vyjadřuje „výsledek procesu rozkládání potravy v zažívacích orgánech a vstřebání do krve“, zatímco varianta *ztrávil* je synonymem k výrazu „prožít“ (toto synonymum komunikační partnerka uvádí v R4). Idionormy studentek jsou však v rozporu s pravopisnou kodifikací (v ní není významově obsazena varianta *ztrávil*).

Jazykový problém se týká psaní předpon *s-/z-*. O pravopisu sloves s těmito předponami rozhoduje obvykle význam, nikoliv výslovnost. Vedle pravidel, že předpona *s-* vyjadřuje význam směřování dohromady, shora dolů a z povrchu pryč a předpona *z-* změnu dokonavosti, mají některá slovesa předponu *s-/z-* podle ustálené tradice. Právě do této skupiny je zařazeno sloveso *strávit*: předpony *s-/z-* ve výrazu *strávit* – na rozdíl od jiných (např. *zpravit/spravit*, *zhlédnout/shlédnout* apod.) – neliší významy. Dívky mají v idionormě zafixované pravidlo, že předpony *s-/z-* u tohoto výrazu významy liší.

5. Individuální zkušenost jedince zřejmě jen stěží ovlivní sociální proměnu jazyka: sotva bude společensky přijatelné sjednotit psaní předpon *s-/z-* podle jednoho kritéria (např. podle výslovnosti). Jazykovědci na základě výzkumu a individuálních dotazů věnují v Pravidlech českého pravopisu, popularizačních příručkách a pravopisných cvičebnicích zvláštní kapitoly psaní předpon *s-/z-* a výklad doplňují větším množstvím příkladů; zvláštní pozornost pak věnují dvojicím různého významu rozlišeným jen předponou *s-/z-*.

6. Rozbor obdobných rozhovorů může pomoci postihnout, co je reálný jazykový problém a jak je komunikanty prožíván a kategorizován. Přispívá také k poznání toho, jak uživatelé jazyka vnímají hodnotící standardy (viz např. Dolník 2010, s. 130–136). Příspěvek zároveň ukázal, že proces jazykového managementu je v některých fázích složitější, než jak jej prezentují některé teoretické studie.

#### Literatura

- Dolník J., 2010, *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*, Bratislava: Veda.
- Havlík M., 2011, *Prozódie a projektivita*. In S. Čmejková, J. Hoffmannová (eds.), *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, s. 232–251.
- Neustupný J., 2002, *Sociolingvistika a jazykový management*, „Sociologický časopis“ 38, s. 429–442.
- Zeman J., 2013, *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus.

#### Summary

The report focuses on how young people categorise language problems into themes. A narrative is analysed about a text written on a computer and describes its thematic and sequential development. When broken down, two different communicational situations associated with the narrative can be seen: (a) the communication situation in which the story-telling took place (b) the communication situation in which the story was told. The subsequent report tracks what the communicants consider to be a real language problem and how they verbalise their rating standards. The dialogue analysis is performed using language management methodology.