

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Jana Olivová

Jazykový management učitelů českého jazyka na středních školách a
jejich podíl na utváření podoby spisovné češtiny

The Language Management of the Czech Teachers in Secondary Schools
and Their Participation in the Creation of a Czech Standard Variety

Praha 2011

Vedoucí práce: PhDr. Vít Dovalil, Ph.D.

Děkuji vedoucímu této diplomové práce, PhDr. Vítu Dovalilovi, Ph.D., za inspiraci a podněty, které mi poskytoval nejen při psaní této práce, ale po celou dobu mého studia. Rovněž bych chtěla poděkovat všem studentům a středoškolským pedagogům, kteří se podíleli na vypracování a korekturách testů, a bez jejichž přispění by tato práce nemohla vzniknout.

Především bych ale ráda poděkovala svým rodičům, díky kterým jsem dostala možnost studovat na této škole, a kteří mě v mém studiu vždy bezvýhradně podporovali.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Následující diplomová práce zkoumá v praxi teorii jazykového managementu – konkrétně se zabývá pedagogickou činností učitelů českého jazyka na středních školách, a to na základě oprav jazykových testů. Cílem práce bylo zjistit, zda se norma spisovné češtiny, která je obsažena v kodexech, shoduje s normou prezentovanou vyučujícími. Tato práce využívá nejnovější metodologické postupy z oblasti sociolingvistiky, především metodu tzv. follow-up interview. Jako obecnou bázi využívá koncept sociálního silového pole od Ulricha Ammona a teorii jazykového managementu od J. V. Neustupného.

Jako zdroj dat byly využity autentické testy, vyplněné padesáti studenty střední odborné školy a následně opravené osmi učiteli českého jazyka, follow-up interview vedená s vyučujícími, a dotazníky. Na jejich základě byla zkoumána jednak teorie jazykového managementu v praxi, jednak představa vyučujících o normě spisovného jazyka. Tato představa byla porovnána s představou ostatních instancí sociálního silového pole. V případě nejasností byly informace doplněny z follow-up interview. Z výzkumu vyšlo najevo, že ve většině případů se norma prezentovaná vyučujícími shodovala s normou předkládanou kodifikátory i jazykovými odborníky. Normové autority přitom byly většinou v přípouštění variant méně tolerantní než ostatní instance. Modelové texty v zásadě vykazují tak velkou variabilitu, že se s normou učitelů vždy alespoň částečně překrývají. Jejich zkoumání se tedy ukázalo ne zcela relevantní. Dále se potvrdil předpoklad, že si vyučující sice jsou vědomi toho, že by měli provádět konsekventní jazykový management, z různých důvodů se tak ale neděje. Stejně tak se prokázalo, že teoretická tvrzení, uváděná jako odpovědi v dotaznících, ne vždy souhlasí se skutečnou praxí vyučujících. Proto je třeba pro získání reálných dat využívat nejen kvantitativní, ale především kvalitativní metody.

Klíčová slova: spisovný jazyk, teorie jazykového managementu, sociální silové pole, pedagogická praxe, normová autorita, následné interview, norma a kodifikace

This thesis analysis in social practise the Language Management Theory – it deals with pedagogical activity of Czech language teachers at secondary schools, based on corrections of written language tests. The goal of this paper was to find out whether the norm of czech standard language which is contained in codices correspond with the norm that is presented by teachers. This thesis uses modern metdological approaches from the sociolinguistic sphere, especially the method of so called ‘Follow-Up Interview’. It also uses the concept of the Social Power Field by Ulrich Ammon and the Language Management Theory by J. V. Neustupný as general methodological basis.

As the source of information served authentic tests which has been filled by fifty students of a secondary school a and then corrected by eight czech language teachers. Other sources were Follow-Up Interviews with the teachers and questionnaires. On the basis of these sources the Language Management Theory was researched and also the idea of the teachers about the norm of standard language. This idea was compared to the opinions of other three instances of the Social Power Field. In cases there was something unclear the information were completed from the Follow-Up Interviews. The research has proved that in the most cases the norm presented by teachers correspond with the norm presented in codices and by language experts. The norm authorities were mostly less tolerant about the allowing of variants. The model texts show such a great variability that it is irrelevant to compare them to the norm authorities, because they always overlap in some parts. It has been also confirmed that the teachers are aware of importance of consistent language management but they don’t always behave accordingly. Other thing that has been proved was that theoretical answers don’t always correspond with reality. It shows that it is important to use not only the quantitative but also the qualitative methods of research.

Key words: standard language, language management theory, social power field, pedagogical practise, normative authority, follow-up interview, norm and codification

Obsah

Seznam zkratk a symbolů	9
1. Úvod.....	11
2. Teoretická báze	12
2.1. Klaus Gloy: Jazyková norma	12
2.2. Ulrich Ammon: Sociální silové pole spisovného jazyka	16
2.3. J. V. Neustupný – B. Jernudd: Teorie jazykového managementu	20
2.4. Integrace konceptů: Ammon / Neustupný – Jernudd.....	24
3. Zdroje dat	27
3.1. Testy	27
3.2. Follow-up interview	31
3.3. Dotazníky	33
4. Analýza získaných dat	35
4.1. Teorie jazykového managementu v praxi	35
Zvláštní případy	44
4.2. Analýza vybraných problémů	53
4.2.1. Psaní cizích slov (<i>akvárium, analýza, citronový, expertiza</i>)	53
4.2.2. Skloňování neuter vzor město (<i>hnízdo, divadlo</i>).....	58
4.2.3. Interpunkce v okolí vsuvek (<i>prosím</i>).....	60
4.3. Vyhodnocení dotazníků	62
5. Závěr	70
6. Seznam použité literatury:	72
6.1. Odborná literatura	72
6.2. Kodexy	74
6.3. Jiné zdroje	75
7. Seznam příloh	76
7.1. Nahrávky interview	76
7.2. Testy	76
7.3. Dotazníky	76
7.4. Poznámky k transkriptům	77
7.5. Transkripty interview	78
7.5.1. Interview 1	78
7.5.2. Interview 2.....	85
7.5.3. Interview 3.....	93

7.5.4. Interview 4.....	100
-------------------------	-----

Seznam zkratk a symbolů

V následujícím přehledu budou shrnuty všechny zkratky a symboly, jichž bylo v této práci použito. Na některé bude přímo poukázáno i v dalším textu. Symboly, které byly použity v prepisech follow-up interview, vycházejí z transkripčních pravidel, zaznamenaných v publikaci *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation* (Selting 1995). Některé symboly byly čerpány také z článku *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů* (Kaderka – Svobodová 2006). V případě, že ani v jednom z těchto zdrojů nebylo nalezeno vhodné označení pro potřeby transkriptu, použila jsem označení vlastní. Všechny značky, užití při prepisech follow-up interview, jsou zaznamenány v druhé části následujícího seznamu.

PLK	Pražský lingvistický kroužek
SJ	spisovný jazyk
SSP	sociální silové pole
JM	jazykový management
TJM	teorie jazykového managementu
JM	jazykový management
NA	normová autorita
NI	následné interview
VP	výchozí promluva
PČP	Pravidla českého pravopisu
ČNK	Český národní korpus
PMČ	Příruční mluvnice češtiny
ÚJČ	Ústav pro jazyk český
<i>divadlo</i>	analyzovaná varianta

srdce	varianta navržená normovou autoritou
[]	souběžně probíhající promluva více mluvčích
()	domnělá promluva
(-)	krátká pauza (do délky trvání 2 sekundy)
(3s)	delší pauza (s udáním délky trvání)
příZVUK	zdůraznění části slova/promluvy
=	okamžité navázání na předchozí repliku
-	nedokončené slovo/výpověď
((smích))	popis neverbálních aktivit
<čte>	popis verbálních aktivit
/podtrhání/	část textu čtená se smíchem
<i>hnízdě</i>	analyzované jevy / předčítané pasáže z testů
„žádal“	uváděné příklady / zadání úloh
↑	intonace směrem vzhůru
e, ee, ehm	hezitační zvuky / váhání
mhm	souhlas
e-e	nesouhlas

1. Úvod

Tato diplomová práce navazuje na tradici prací vedených PhDr. Vítem Dovalilem, Ph.D., které se zabývají jazykovým managementem v pedagogické praxi a které zkoumají rozložení sil v sociálním silovém poli. Všechny předchozí práce se týkaly výuky německého jazyka na českých školách, tato práce má za cíl zkoumat výuku jazyka českého. Zprostředkování normy spisovné variety mateřského jazyka se totiž liší od zprostředkování normy jazyka cizího, protože žáci už tuto normu více či méně ovládají před nástupem do školy. Také pozice učitelů je jiná, protože učitelé mateřského jazyka se v případě pochyb mohou řídit intuicí, a nemívají proto tak často potřebu sahat po autoritativních příručkách typu slovníku či mluvnice. Proto se dá předpokládat, že výsledky této práce, ačkoli vychází ze stejných teoretických předpokladů jako zmíněné práce předchozí, se od jejich výsledků budou lišit.

Ráda bych také touto cestou seznámila českou lingvistickou veřejnost s novými sociologickými koncepty, které v našem prostředí ještě nejsou tolik rozšířené, jako je koncept jazykové normy od Klause Gloye nebo teorie jazykového managementu od J. V. Nestupného a Björna Jernudda. Tato práce v sobě kombinuje jak kvantitativní, tak kvalitativní metodologické postupy. Věnuje se předvybraným proměnným (kvantitativní výzkum), ale využívá k jejich analýze tzv. follow-up interview (kvalitativní výzkum). Vzhledem k povaze a počtu sesbíraných dat není možné vyvozovat reprezentativní závěry. V mé intenci nebylo vytvářet grafy či statistiky, ale načrtnout problematiku jazykového managementu při výuce českého jazyka. Učitelé jsou totiž na rozdíl od jiných normových autorit, jejichž mocenská pozice autority se může vytvářet v situaci ad hoc, nejen oprávněni, ale přímo povinni provádět jazykový management.

Jedním z cílů této práce bylo tedy ukázat vliv učitelů při zprostředkování normy spisovného jazyka studentům. Dalším podstatným bodem bylo zkoumání pozice učitelů coby normových autorit v rámci sociálního silového pole a jejich pozice vůči ostatním instancím tohoto pole. Tato pozice není pevně daná, liší se nejen u jednotlivých vyučujících, ale i u různých jazykových problémů. Nelze s objektivní platností určit, která instance má v reálných situacích největší moc a vliv. Vždy je třeba posuzovat tuto problematiku v konkrétních případech.

2. Teoretická báze

Aby bylo možné řádně prezentovat a i nezasvěceným čtenářům srozumitelně vysvětlit výsledky této diplomové práce, je nejprve třeba uvést její teoretické základy. Úkolem této práce není srovnávat nejrůznější přístupy k pojetí normy a spisovnosti jazyka, je ale třeba objasnit, s jakou představou normy se zde pracuje a jaké důsledky z toho plynou. Stejně tak je potřeba teoreticky vysvětlit sociolingvistický koncept sociálního silového pole, který ještě není v českém lingvistickém prostředí zcela zakořeněn. O to se tedy pokusím v následujících podkapitolách.

2.1. Klaus Gloy: Jazyková norma

S pojmem jazykové normy se v rámci českého prostředí pracuje již od dob Pražského lingvistického kroužku. Jeho členové vymezovali normu především na základě jejího vztahu k dalším lingvistickým konstruktům: úzu a kodifikaci. Norma přitom plnila funkci jakéhosi prostředníka, který od obou část jejich obsahu přebíral, ale ani s jedním se zcela neshodoval. V představách PLK byly jazykové normy vnímány jako součást jazykového systému (langue), existující v jazyce samotném. Havránek (1932: 33) definoval normu jako „soubor jazykových prostředků gramatických i lexikálních (strukturálních i mimostrukturálních), pravidelně užívaných [...]“. Stejný názor sdíleli i pozdější čeští lingvisté, kteří normu chápali také jako součást jazyka (Havránek, Nebeská). Hausenblas (1963: 19) označuje normu jako „komplex objektivně existujících, v dorozumívacím styku vzniklých pravidel, která se v kolektivním úzu nositelů daného jazyka pociťují a přijímají jako závazná“. Nebeská (1992: 23–26) připisuje normě řadu vlastností, kterými se odlišuje od jiných jazykových konstruktů: především její inherenci, implicitní charakter, stabilitu, variabilitu, jednotnost a závaznost.

V této práci nicméně nebudu vycházet z pojetí PLK a jeho následovníků, nýbrž z pojetí germanistické jazykovědy. Klaus Gloy, hlavní průkopník nového pojetí normy, se na rozdíl od Nebeské nezabývá tolik intenzí tohoto pojmu, jako spíše jeho extenzí. Otázka, kterou si mají lingvisté klást, se tedy proměňuje z „Co je obsahem normy?“ či „Jak se dá jazyková norma vymežit?“ na „Co všechno patří k jazykové normě?“. Přitom Gloy uvádí normu do vztahu s dalšími pojmy, které s ní úzce souvisí, jako je pravidlo, zákon, konvence či hodnota. Jazykovou normu přitom chápe jako součást normy sociální (1975: 20). Při

jejím vymezení hrají důležitou roli tzv. W-otázky¹ (kdo, za jakým účelem, s jakým oprávněním a jak se snaží normovat jazykové jednání ostatních). Toto tázání umožňuje Gloyovi zohlednit sociální dimenzi jazykové normy, kterou PLK nechával zcela mimo zřetel. Gloy (1975: 20) chápe normu jako „obsah vědomí aktuálně jednajících osoby“². Jazykové normy jsou podle něj (1987: 121) „očekávání a/nebo explicitní stanovení modálních okolností, které mají na základě svého obsahu regulovat tvoření, účel použití, užití a hodnocení jazykových jednotek různého stupně složitosti“³. Normy nejsou předem objektivně dány, ale vytvářejí se na základě sociálního jednání, na základě interakce mezi mluvčími. Jsou tedy ve své podstatě dynamické – vznikají, zanikají a přetvářejí se v důsledku naší interakce s okolím.

Gloy (1987: 121, 122) rozlišuje několik typů norem. V prvním kroku od sebe odlišuje normy, které jsou explicitní a jsou v nějaké podobě fixovány (,kodifizierte Normen‘ – kodifikované normy⁴), a ty, které nejsou formulovány (,subsistente Normen‘ – subsistentní normy⁵). Z toho jasně vyplývá, že explicitní formulace norem není podmínkou jejich existence (ani platnosti). V dalším kroku Gloy dále dělí kodifikované normy na ,statuierte Normen‘ – stanovené normy (jejich fixace se odehrává na základě legalizujících aktů takových organizací, které k tomu mají oprávnění) a ,informelle Normen‘ – neformální normy (jsou fixovány v nelegalizovaných aktech organizací/jednotlivců, kteří nemají k fixaci norem oprávnění). ,Konsensuelle Normen‘ – vyjednané normy vznikají na rozdíl od jednostranně daných norem na základě vyjednávání různých aktérů. Na konstituování norem se podle Gloye (2004: 393) podílí celá síť aktérů, kteří mají různé úkoly: tvůrci norem (Normsetzer), dohlížitelé na normu (Normüberwacher), zprostředkovatelé normy (Normvermittler), zastánci normy (Normbefürwörter), subjekty normy (Normsubjekte) a její příjemci (Normempfänger). Při prosazování norem se rozlišuje mezi obětí normy (Normopfer – někdo, kdo normu nedostatečně ovládá a je na základě toho trestán či jinak znevýhodněn) a beneficiářem normy (Normbenefiziar – čerpá výhody na základě znalosti

¹ Z německého termínu W-Fragen, tedy věty začínající tázacími zájmeny wer (kdo), wie (jak), wo (kde), warum (proč), wann (kdy) atd.

² Příklad J.O. z německého „Bewußtseinsinhalt der aktuell Handelnden“

³ Příklad J.O. z německého „Erwartungen und/oder explizite Setzungen modaler Sachverhalte, die ihrem Inhalt zufolge die Bildung, Verwendungsabsicht, Anwendung und Evaluation sprachlicher Einheiten der verschiedensten Komplexitätsgrade regulieren (sollen).“

⁴ České ekvivalenty následujících německým termínů nejsou dosud plně ustálené, předložené pojmy jsou spíše nabídkou možného překladu a pokusem o přiblížení jejich významu.

⁵ Tento výraz pochází ze scholastické filosofie a znamená „nezávislé na ostatním“.

normy). Role a funkce jednotlivých instancí se pokusím blíže osvětlit na základě následujícího příkladu:

Po vzniku samostatné České republiky bylo potřeba vzhledem ke změně kulturní i jazykové situaci revidovat také psanou podobu spisovného jazyka. To se stalo úkolem jazykových expertů (tvůrci norem). Ti vytvořili nová pravidla českého pravopisu. Než mohla být tato nová pravidla vydána, musela být zkontrolována a zrevidována – to byl úkol editorů a redaktorů (dohlížitelé na normu). K tomu, aby se nová pravidla rozšířila do povědomí široké veřejnosti, bylo třeba je vytisknout a distribuovat v nakladatelstvích a knihkupectvích (zprostředkovatelé normy). Rozlišení normových subjektů a příjemců normy je dobře demonstrovatelné na učební praxi – učitelé jsou normové subjekty (mají už vědomí nové normy), zatímco žáci jsou příjemci norem (jsou s novou normou teprve seznamováni). Ti žáci, kteří normu zvládají, z toho těží ve svůj prospěch (v podobě dobrých známek), a jsou tedy beneficiáři norem, ti kteří normu neovládají, jsou za to učiteli z pozice moci sankcionováni (dostávají špatné známky, úkoly navíc, ...) – jsou tedy oběti norem. Jednotlivé role se ale mohou měnit, nejsou pevně dané. Například učitelé, kteří se s novou normou teprve seznamují, vystupují v roli příjemců norem. Žák, který poučuje jiného žáka o podobě normy, je zase v této situaci normovým subjektem. Důležitá je tedy vždy konkrétní situace, a především moc, kterou daný jednatel (organizace) ve vztahu k normě vládne. Inovativním prvkem, které do chápání normy vnesl Klaus Gloy, je tedy především její vazba na konkrétní (sociální) situaci.

Pokud si shrneme dosud získané poznatky, získáme následující vlastnosti norem:

Jazykové normy

- jsou obsahy vědomí, které mají regulativní funkci – regulují jak užívání jazyka, tak očekávání mluvčích tohoto jazyka
- nejsou objektivní – úkolem mluvčích není normy hledat, ale vyjednávat, domlouvat
- existují intersubjektivně – každý má svůj specifický obsah vědomí (svou normu), ale tyto normy jsou z velké části mluvčími sdílené (jinak by nebyla možná vzájemná komunikace)
- dají se rekonstruovat na základě užívání jazyka

- jejich realizace v textech může být uvědomovaná i neuvědomovaná
- konstituují se v interakcích (normy nejsou zaznamenány v knihách – tam je zaznamenána kodifikace – ale vytvářejí se průběžně
- nejsou dány jazykovým územ (vysoká četnost výskytu určité varianty není důkazem její normativnosti, pouze poukazem na to, že by tomu tak mohlo být)

Ve svých pozdějších studiích se Havránek (1963: 31) zabývá i odlišností normy spisovného jazyka od norem ostatních jazykových variet. Je přesvědčen, že „[v]znik a vývoj normy spisovného jazyka i její ráz a složení v kterékoli době se liší od vzniku a vývoje normy lidového jazyka i od jejího rázu a složení. Norma spisovného jazyka se vytváří, vzniká i dále vyvíjí zpravidla za teoretických zásahů, a to teorie jazykové i mimojazykové; norma spisovného jazyka je složitější soubor prostředků než norma jazyka lidového, [...]“, a také, že „norma spisovného jazyka je uvědomělejší a závaznější než norma lidového jazyka a požadavek její stability je důraznější“. Toto vše vyvozuje Havránek z představy normy jakožto objektivně existujícího souboru (více či méně) závazných pravidel.

Pokud se na tato tvrzení podíváme z hlediska Gloyova pojetí, dojdeme k závěru, že i přes odlišný výchozí bod (tedy představu normy) se ve většině bodů Gloyova teorie s Havránkovými představami shoduje. Norma spisovného jazyka se (v českém i německém prostředí) vytváří především ve školní výuce a na základě četby (modelových) textů. V běžné komunikaci si osvojujeme normy jiných jazykových variet, např. nářečí nebo obecné češtiny. Vznik a vývoj normy spisovného jazyka je tedy specifický. Znalost normy SJ bývá institucionálně ověřována (zkoušení v hodinách českého jazyka, povinná maturita z mateřského jazyka) a je vyžadována, z tohoto hlediska by se tedy dala norma SJ považovat za závaznější. Uvědomělejší může být v tom, že její osvojování neprobíhá spontánně, uvědomujeme si tedy „nepřirozenost“ tohoto osvojování, a jasněji si všímáme i odchýlení od této normy (to se ale vždy musí posuzovat v konkrétní situaci, tedy *hic et nunc*)⁶.

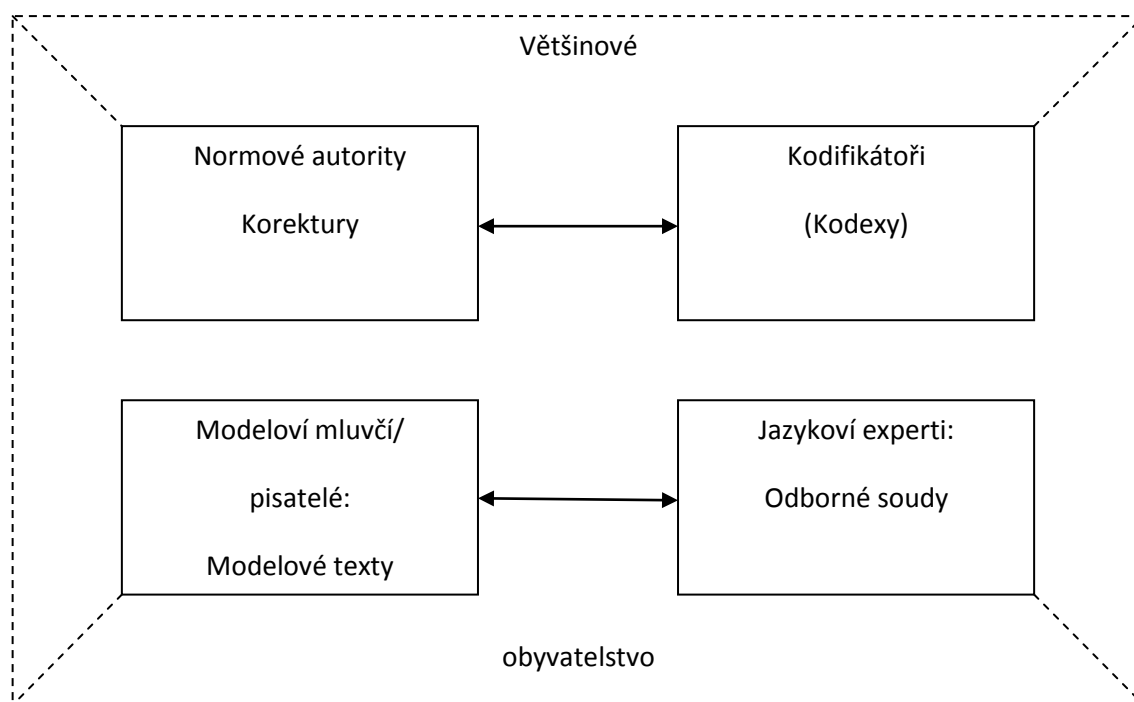
V této práci tedy budu vycházet z pojetí normy jakožto obsahu vědomí a budu se zabývat normou psané podoby spisovné variety českého jazyka.

⁶ Ne vždy je vhodné užít SJ, v určité skupině může být přísně vyžadováno používání jejího sociolektu a užívání jiných variet může být i přísně trestáno.

2.2. Ulrich Ammon: Sociální silové pole spisovného jazyka

Stejně jako Gloy vychází i Ammon z představy dynamické tvorby norem a z přesvědčení o důležitosti sociálních rolí a rozdělení moci ve společnosti. Zaměřuje se přitom především na fázi tvoření jazykové normy, přičemž dochází k vlastní klasifikaci instancí, které konstituují normu spisovného jazyka. Podle Ammona (2005: 32) hrají zásadní roli čtyři skupiny, které rozhodují o tom, co je a co není normativní. Jedná se o kodifikátory (Kodifizierer), normové autority (Normautoritäten), tvůrce modelových textů (Modellsprecher/-schreiber) a jazykové experty (Sprachexperte). Tyto čtyři instance pracují na pozadí páteho důležitého elementu, kterým je většinové obyvatelstvo (Bevölkerungsmehrheit) – tedy běžní mluvčí daného jazyka.

Schéma 1: Sociální silové pole spisovného jazyka (podle Ammona (2005: 33)):



Z předloženého dvojrozměrného schématu by se mohlo zdát, že je mocenská pozice všech instancí v rámci sociálního silového pole stejná, že mají tedy stejný vliv na podobu normy spisovného jazyka. To ale není pravda. O tom, která z daných instancí vládne největší mocí, nelze jednoznačně rozhodnout. Důležité je to, že v ideálním případě by se na

podobě normativní⁷ varianty (případně celé variety) měly shodnout všechny čtyři instance. Jedním z cílů této práce je zjistit, zda tomu tak skutečně je, především s ohledem na pozici normových autorit a jejich vztah k ostatním normotvorným instancím. Nyní si tyto instance blíže představíme:

Normové autority se vyznačují především tím, že mají moc posuzovat jazykové jednání ostatních mluvčích a rozhodovat o tom, zda je jejich jednání v souladu s normou, či nikoli. Tato moc přitom může být dána buď oficiálně (např. pozice učitelů ve škole), nebo vzniknout ad hoc, tedy bez oficiálního posvěcení⁸. Vliv normových autorit je v případě západní kultury při tvorbě normy SJ asi nejrozšířenější, neboť každý musí projít základní školní docházkou, během které na něho působí z pozice normové autority řada vyučujících (nemusí se přitom nutně jednat jen o vyučující českého jazyka, student může být opraven např. i učitelem biologie, pokud se při vyučování nevyjadřuje tak, jak je očekáváno).

Je třeba si uvědomit, že rozdělení sil v SSP je jiné v případě mateřského jazyka a v případě jazyka cizího. Při výuce cizího jazyka bývají často učitelé (normové autority) jediná instance, která na studenty působí. Pokud navíc narazí na studenta, který se s daným jazykem setkává poprvé, ovlivňují jeho představu normy daného jazyka do té míry, že se může zcela shodovat s jejich vlastní představou (neboli obsahem vědomí). Jiná situace nastává u výuky mateřského jazyka. Většina studentů už je s normou svého mateřského jazyka do určité míry seznámena (ačkoli spíše s jeho substandardními varietami), navíc se v průběhu života setkávají s řadou jiných normových autorit, narazí na modelové texty, a často musí svou již jednou získanou představu normy měnit. Pozice učitelů jakožto normových autorit tedy není tak silná, jako v případě výuky cizího jazyka. Podstatné však je, že učitelé mají takovou moc, že mohou studenty přinutit k přijetí jejich představy normy, ačkoli se tato norma může odlišovat od obsahu vědomí všech tří zbylých instancí.

Modeloví mluvčí a pisatelé produkují modelové texty. Aby mohl být text označen jako modelový, musí splňovat minimálně jeden základní předpoklad, a to ten, že ho uživatelé jazyka považují za vzorový. Mohou se tedy na takový text odvolat v případě, že si nejsou jistí správností nějaké variety nebo že narazí na rozpor mezi různými instancemi. S modelovými texty pracovali lingvisté již na konci 19. stol., když se zabývali otázkou, co

⁷ Ačkoli jsem si vědoma toho, že termín normativní neodpovídá zcela významu „souhlasící s normou, odpovídající normě“, z důvodu nedostatku jiných vhodných termínů ho v tomto smyslu v této DP využívám.

⁸ Například v situaci, kdy se syn při vypracovávání domácího úkolu zeptá otce na něco, čím si není jistý – otec v této situaci vystupuje v pozici normové autority, do které ho svým jednáním pasoval jeho syn.

by mělo být zahrnuto do spisovného jazyka⁹. Dříve byly proto za modelové texty označovány především beletristické texty známých, obecně uznávaných a čtených autorů. Dnes se méně vychází od konkrétních osobností, zato se více přihlíží k žánru daného textu a ke kontextu, ve kterém vychází: jako modelové texty jsou vnímány především novinové články (seriozní tisk, ne bulvární média) a odborná literatura. Ammon zahrnuje pod tento pojem i televizní hlasatele, herce, žurnalisty či spisovatele, tedy „prominentní mluvčí a pisatele z povolání“ (2005: 33). Obecně jde o vyškolené s mluvčí s citem pro správnost a kultivovanost jazyka, kteří mohou sloužit ostatním jako vzor. Důležitým zdrojem modelových textů se v posledních desetiletích stávají jazykové korpusy, které shrnují kromě beletristických textů i texty odborné a publicistické.

Kodifikátoři a kodexy: Jazykové kodexy jsou podle Ammona (2005: 34) „autoritativní příručky pro užívání spisovného jazyka“¹⁰. Pod tímto pojmem jsou zahrnuty slovníky, gramatiky, pravidla pravopisu a jiné jazykové příručky. Není přitom podstatné, zda kodexy vytvořili jazykoví odborníci či zda vznikly v rámci uznávané jazykové instituce (např. ÚJČ), důležité je, že se jimi mluvčí při užívání jazyka řídí. Pravidlem navíc bývá, že i přes deklarovanou deskriptivnost bývají tato díla využívána především jako preskriptivní příručky, které nám říkají, jak máme mluvit (resp. psát). Přitom často jen popisují jazykový úzus. Nenárokují si tedy oprávnění rozhodovat o tom, co je a není v souladu normou, pouze se snaží danou normu zachytit. Vzhledem k jejich preskriptivnímu vnímání jsou jazykové kodexy v českém prostředí často považovány za nejautoritativnější instanci v rámci sociálního silového pole.

Poslední instancí (nikoli však ve smyslu důležitosti) jsou **jazykoví experti**. Jedná se o odborníky z řad lingvistů, jejichž úkolem je rozhodovat ve sporných případech o normativnosti/nenormativnosti určité varianty. V českém prostředí bychom mohli jako jazykové experty označit například členy jazykové sekce Akademie věd ČR (tedy Ústavu pro jazyk český) a především odborníky z Jazykové poradny, na kterou se členové veřejnosti obracejí při vlastních jazykových pochybnostech. Jazykoví experti musí mít (na rozdíl od ostatních instancí) jazykové vzdělání – to je základní vlastnost, která je odlišuje. Je ale samozřejmě možné, že jazykový expert je zároveň kodifikátor (podílí se na tvorbě slovníků či mluvnic), autor modelových textů (píše odborné články) i normová autorita (vyučuje na vysoké škole). Vždy záleží na konkrétní sociální situaci.

⁹ Srov. pojem „dobrého autora“ u V. Ertla.

¹⁰ Překlad J.O. z německého „autoritative Nachschlagewerke für den standardsprachlichen Sprachgebrauch“.

Jak již bylo řečeno výše, v ideálním případě by se měly všechny čtyři instance shodovat na tom, co patří ke spisovné varietě jazyka. Pokud by se na správnosti určité varianty shodli jazykoví experti s normovými autoritami, tato varianta by byla zanesena v kodexech a zároveň i aktivně využívána modelovými mluvčími/pisateli, nebyl by důvod zpochybňovat její spisovnost. Realita a ideál ale mají od sebe poměrně daleko a právě neshody v tom, co ještě ke spisovnému jazyku patří a co už ne, nám dávají prostor pro další zkoumání rozložení sil v tomto sociálním poli. Pokud totiž jedna instance rozhodne ve sporném případě jinak než instance ostatní, ukáže se teprve její reálná mocenská pozice. Pokud se konkrétní mluvčí (který má v ten moment pochybnosti o správnosti dané varianty) bude řídit podle názoru této jediné instance, znamená to, že pro něj je instancí nejdůležitější, nejpovolanější v rozhodování o tom, co je a co není spisovné. To se ale u každého mluvčího může lišit. Pro někoho je zásadní mínění kodexů, protože je písemně fixováno, a tudíž chápáno jako zákon. Jiný mluvčí se nechá spíše ovlivnit jazykovými experty, protože jsou podle něj v otázkách jazyka nejlépe vyškoleni. Další zase může přebírat názory svého učitele češtiny, protože pro něj v reálné situaci představuje největší autoritu. Nedá se tedy s objektivní platností říci, která instance má největší moc, ale musí se vždy přihlídnout ke konkrétní situaci a aktuálnímu jazykovému problému.

Na základě těchto skutečností si tak můžeme vymezit spisovnou (standardní) varietu jazyka, tak jak ji chápe U. Ammon. Zatímco Havránek (1963: 12–17) vymezuje spisovný jazyk především na základě jeho funkce a inherentních vlastností (primárně psaný, přesnější než jazyk mluvený, konzervativní, ...), Ammon vychází z toho, kdo určuje, co je součástí této jazykové variety. Dochází přitom k závěru, že ke standardu patří ty prvky, proti kterým ani jedna z výše jmenovaných sociálních instancí nic nenamítá. V českém prostředí se Ammonově pojetí se blíží definice z příručky *Čeština. Řeč a jazyk* (2000: 24), která říká, že „[r]eprezentativní, oficiálně, celonárodně uznávanou podobou [jazyka] je spisovná čeština, tj. standardní útvar (standard), jehož užívání se předpokládá ve školách, v úřadech, v hromadných sdělovacích prostředcích, ve vědě...“. Dále také uvádí, že spisovnou podobu jazyka užívají někteří mluvčí i v rámci své profese, např. učitelé či vědci. Poukazuje tak na situační vázanost spisovné variety jazyka. Nevymezuje tedy primárně SJ na základě jeho vlastností, ale na základě jeho užití. Přitom do své definice nevědomě zahrnuje i některé instance Ammonova konceptu, např. modelové mluvčí (hromadné sdělovací prostředky) či normové autority (učitelé). Je tedy vidět, že Ammonův model vychází z praktické zkušenosti, kterou už jako běžní mluvčí (a posluchači) s užíváním spisovného jazyka máme.

2.3. J. V. Neustupný – B. Jernudd: Teorie jazykového managementu

Vedle konceptu silového pole, prezentovaného Ulrichem Ammonem, hraje v této práci důležitou roli ještě další sociolingvistický koncept, konkrétně teorie jazykového managementu (Language Management Theory)¹¹. Ta byla poprvé představena v r. 1987 Björnem Jernuddem a J. V. Neustupným. Výchozím předpokladem v TJM je existence jazykových problémů. Jako jazykový problém je přitom označována taková odchylka od komunikačních očekávání mluvčích, která je hodnocena negativně. Ne každá odchylka totiž musí být hodnocena, a i v případě, že hodnocena je, nemusí být toto hodnocení vždy negativní.

Proces jazykového managementu se skládá ze čtyř fází:

1. Povšimnutí (noting)
2. Hodnocení (evaluation)
3. Plán úpravy (adjustment design)
4. Implementace (implementation)

První fázi (noting) je zaznamenání neboli **povšimnutí si** odchylky. Tato fáze probíhá pouze ve vědomí (resp. podvědomí) posluchače, je tedy špatně doložitelná a o jejím průběhu nám chybí řádné empirické záznamy.¹² Pokud odchylka vznikne, ale není posluchačem zaznamenána, nemůžou se uskutečnit ani další fáze jazykového managementu. Nepovšimnutí si odchylky může být způsobeno různými faktory, některými konkrétními případy se budeme zabývat v další části této práce. Zaznamenaná odchylka nemusí být nutně gramatická či lexikální, ačkoli to bývá nejčastější případ. Může dojít např. k šumu při komunikaci (mluvčí zakašle; kvalitnímu akustickému přenosu informací brání hluk z ulice), kvůli kterému posluchač nerozumí tomu, co mluvčí řekl. I to je vnímáno jako odchylka od normy, protože při komunikaci předpokládáme, že budeme mluvčího dobře slyšet a nic nám nebude bránit v tom, abych jím vyřčené promluvy identifikovali a porozuměli jim.

¹¹ V této práci budu používán termín český, který bude v případě potřeby označován zkratkou TJM. Stejně tak pro jazykový management nebude používána anglická zkratka LM, ale česká verze JM.

¹² Bylo by pravděpodobně možné zkoumat pomocí nejnovější technologie z oblasti neurologie centra v mozku, která se při povšimnutí si odchylky aktivují, zatím však podobné pokusy (alespoň podle mých současných informací) neprobíhají.

Zaznamená-li tedy posluchač odchylku, může dojít k další fázi jazykového managementu – **hodnocení** (evaluation). V této fázi se posluchač zaobírá vzniklou odchylkou a jistým způsobem se k ní staví. Podobně jako zaznamenání odchylky probíhá i tato fáze (alespoň ve svém počátku) ve vědomí, resp. podvědomí posluchače. Následně ale může být i verbalizována nebo vyjádřena jiným, neverbálním způsobem (zamračením, zakašláním, kýváním hlavou, ...). Hodnocení odchylky se odehrává na škále od negativního, přes neutrální, až po pozitivní. Toto hodnocení se přitom může u jednotlivých posluchačů lišit, i když se týká stejného jevu¹³. Nelze tedy automaticky propojovat jisté jevy a jejich hodnocení, je třeba vždy vycházet z konkrétní situace.

V případě negativního hodnocení se jazykový management může posunout do své třetí fáze – **plánu úpravy** (adjustment design). Při něm dochází k navrhování možných „správných“¹⁴ řešení či k navrhování opatření, která mohou posluchačem vnímaný problém odstranit (zopakování části věty, kterou posluchač nepostřehl; zavření okna v případě hluku z ulice). V této fázi je ještě potřeba rozlišovat, zda byl plán úpravy formulován (resp. skutečně zrealizován), nebo zda formulován nebyl. Pokud totiž realizace plánu úpravy neproběhne, znamená to, že tento plán zůstal pouze v hlavě posluchače, mluvčí s ním ale není seznámen, a tudíž se jazykový management nemůže posunout do své poslední fáze.

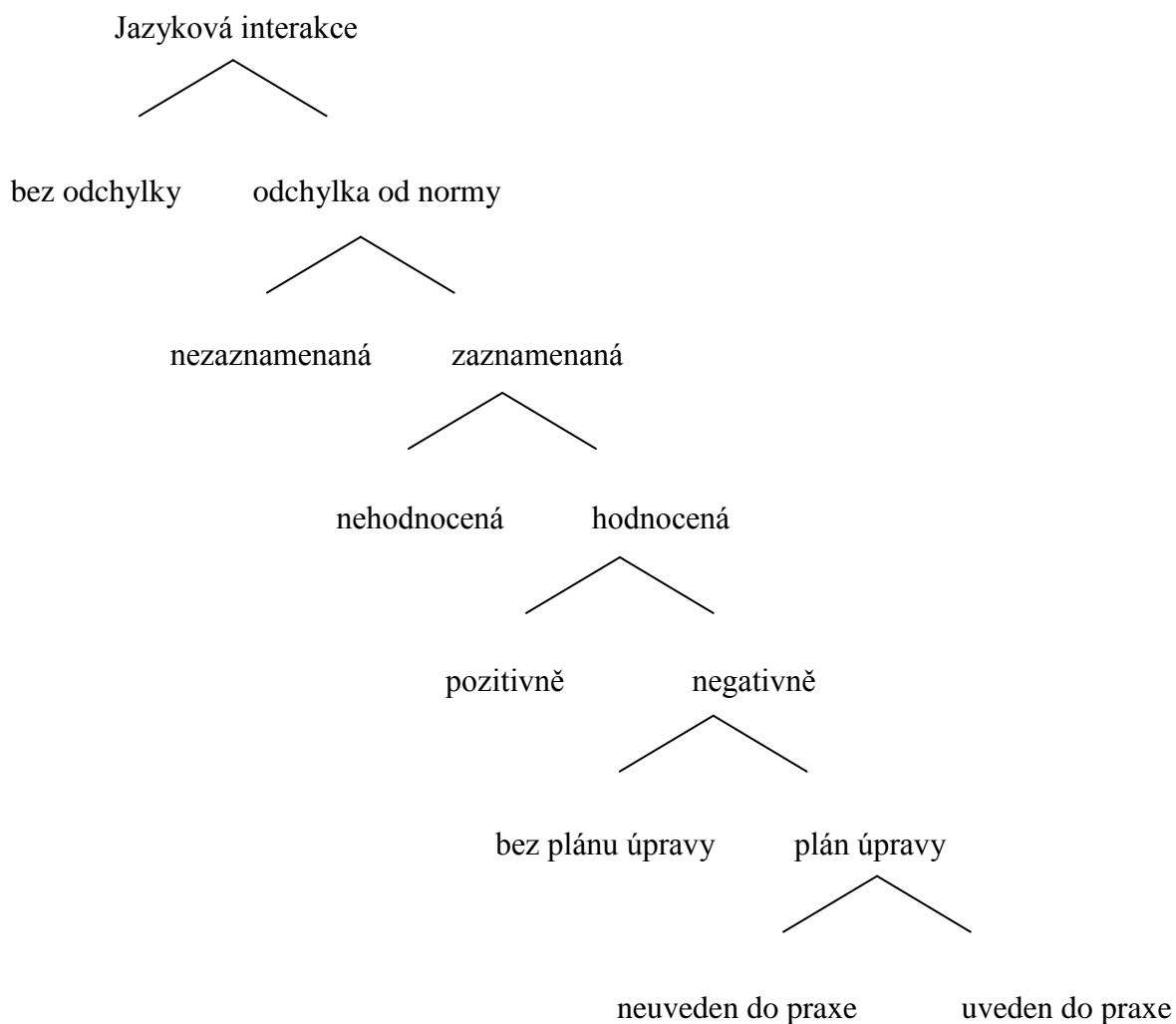
Tato poslední fáze bývá označována termínem implementace (implementation). Stejně jako všechny fáze předchozí i ona může, ale nemusí proběhnout. Pokud implementace proběhne, znamená to, že mluvčí přijal plán úpravy, navržený komunikačním partnerem, a že se příště už od normy neodchýlí. Implementace je tak hlavním cílem výuky jazyků. Udělá-li student chybu a tato chyba je vyučujícím opravena, je žádoucí, aby si student osvojil správné řešení a příště už stejnou chybu neudělal. Teprve pokud je uskutečněna i tato fáze, mluvíme o tzv. konsekventním jazykovém managementu. V některých pojetích bývá jako implementace označována ta (pod)fáze jazykového managementu, kterou jsme se zde zahrnuli pod pojem realizace plánu úpravy. V této práci bude ale pojem implementace užíván pouze ve smyslu osvojení si plánu úpravy.

¹³ Můžeme si například představit situaci, kdy politik ve svém veřejném projevu použije dialektální výraz. Část obyvatel může tuto skutečnost hodnotit negativně, protože do veřejných projevů podle nich patří pouze spisovný jazyk. Část si může odchylky všimnout, ale nehodnotit ji, protože jim nebrání v porozumění celku, a nepovažují ji proto za důležitou. Další část pak může tuto odchylku hodnotit pozitivně, protože se jí použití netypického výrazu zdá zajímavé a inovativní nebo protože jsou třeba sami mluvčí daného dialektu

¹⁴ Pojem „správný“ je zde uváděn v uvozovkách, protože v konceptu normy, který v této práci užívám, se nedá mluvit o správnosti tak, jak ji chápeme z pojetí jiných. Neexistují totiž objektivní měřítka pro určení toho, co je správné. Lze pouze konstatovat, že něco je/není v souladu s obsahem vědomí určitého mluvčího nebo s kodifikací. Pro praktické účely této práce bude označení „správný“ využíváno jako synonymum k „souladící s kodifikací“.

Celý proces jazykového managementu si můžeme blíže představit na základě následujícího schématu. Tento proces přitom může být ukončen v kterékoli své fázi.

Schéma 2: Fáze procesu jazykového managementu (zpracováno podle Dovalil 2010)

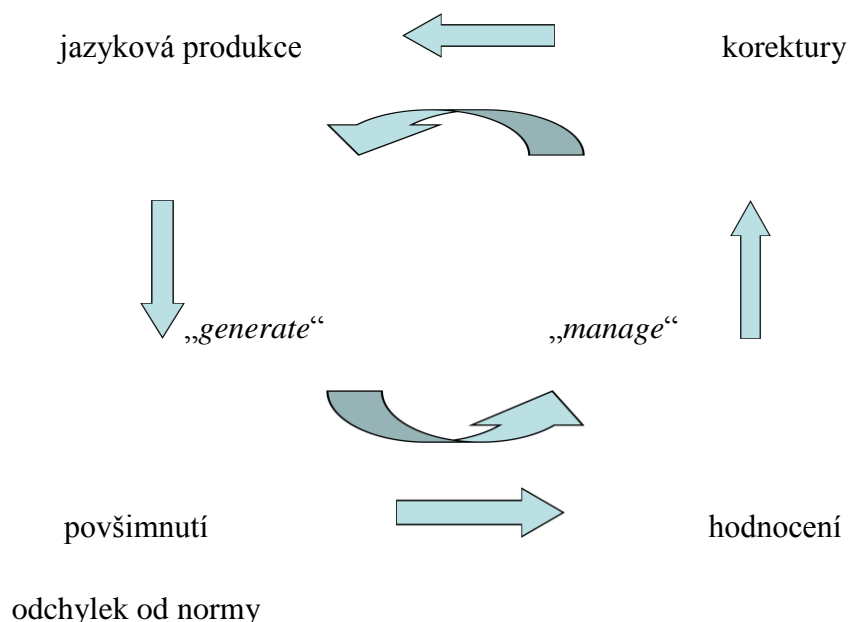


Každý jazykový management ale neprobíhá jednoduše podle tohoto diagramu. V TJM rozlišujeme tzv. management jednoduchý (odehrávající se většinou na mikroúrovni, v rámci konkrétních jednotlivých interakcí) a management organizovaný (probíhající na makroúrovni, řízený, s určitými pravidly). S jednoduchým managementem má většina mluvčích každodenní zkušenost: ať už se jedná o rozhovor s kamarádem, při kterém ho poprosíme o vysvětlení nám neznámého slova, nebo o čtení novin, ve kterých si všimneme

pravopisné chyby. Na organizovaném managementu se zpravidla podílí větší množství lidí a jeho výsledky bývají závazné (alespoň pro určité společenství – stát, firmu, nakladatelství, školu, ...). Organizovaný management je tedy institucionalizovaný a bývá zpravidla spojen s jazykovým plánováním. Probíhá většinou za zapojení různých ideologií a podstatnou roli v něm hrají mocenské vztahy. Nebývá také vázán pouze na jednu konkrétní situaci (nevzniká tedy *hic et nunc*) a jeho objektem není individuální promluva (*parole*), ale jazyk jako systém (*langue*). Na rozdíl od jednoduchého managementu může organizovaný management kolektivně ovlivňovat normu jazyka.

Důležité je také poznamenat, že jazykový management neprobíhá pouze jednorázově, nýbrž jako cyklus. Jazyková produkce („generate“) má za následek povšimnutí si odchylky, které ústí v hodnocení a případné korektury („manage“). Tyto korektury ovlivňují další jazykové produkce, které opět mohou být „managovány“. Cyklus jazykového managementu se tedy dá znázornit následujícím schématem:

Schéma 3: Cyklus jazykového managementu (čerpáno z přednášky PhDr. Víta Dovalila, Ph.D. ze dne 2.11.2011)¹⁵



¹⁵ Tato přednáška se konala v rámci Kruhu přátel českého jazyka a jejím tématem byla „Spisovná čeština ve školní praxi“.

Jazykovému managementu podléhá nejen jazyk spisovný, ale i ostatní jazykové variety. Každá varieta má totiž svou normu, od které se mluvčí může odchýlit. Použití spisovného výrazu v soukromém rozhovoru tak může být vnímáno jako jazykový problém (tedy negativně hodnocená odchylka), stejně jako užití nespisovného výrazu v projevu veřejném. Obojí je prohřeškem proti normě (a tedy proti komunikačním očekáváním partnera), pokaždé ale proti různé normě. Záleží tedy vždy na adekvátnosti daného prvku v konkrétním kontextu. Rozdíl u těchto dvou případů spočívá v tom, že v prvním případě končí jazykový management většinou u fáze hodnocení (které může být dáno najevo např. smíchem, zamračením se apod.), zatímco v případě druhém lze očekávat velmi důsledný jazykový management, končící až ve fázi implementace adekvátních korektur.

2.4. Integrace konceptů: Ammon / Neustupný – Jernudd

V následující kapitole se pokusím přiblížit propojení obou konceptů, tak jak ho představil V. Dovalil ve svém článku *Zum Prozess der Gestaltung der Standardvarietät* (2010: 38–40). Ten se pokusil zmapovat, které fáze jazykového managementu provádějí jednotlivé instance sociálního silového pole.

Normové autority zaujímají v rámci sociálního silového pole velmi silné postavení. Na základě jejich sociálního statusu je od nich očekáváno (a dokonce vyžadováno), že budou důsledně provádět jazykový management. To znamená, že nejen postřehnou jazykovou odchylku, ale také ji adekvátním způsobem opraví a budou vyžadovat budoucí implementaci navržené korektury. V případě opakovaných provinění normového subjektu proti normě mají právo tyto subjekty sankcionovat (např. ve formě špatných známek). Problém nastává ve chvíli, kdy si normová autorita odchylky nepovšimne. V ten okamžik je celý jazykový management zastaven. V ideální situaci ale tento případ nenastane a NA se tak podílí na všech fázích jazykového managementu. Pokud si není v některé fázi jistá, může se obrátit na instance ostatní. To se často děje ve chvíli, kdy NA identifikuje určitý jazykový problém, není si ale jistá tím, jak ho má řešit – není schopna sama přijít s adekvátním adjustment designem. V takové situaci se zpravidla obrací na jednu z ostatních instancí, hledá tedy pomoc v kodexech, u jazykových expertů nebo v modelových textech. Výjimkou není ani to, že se obrátí na jinou normovou autoritu, kterou vnímá jako zkušenější. Na implementaci daného plánu úpravy už ale dále dohlíží sama.

Úkolem jazykových expertů je, jak již bylo zmíněno výše, vyslovovat odborné soudy ve sporných případech. Identifikovat určitý jazykový problém přitom buď mohou sami, nebo jim je tento problém předložen k řešení jinými mluvčími. V případě prvním (tedy že si jazykoví experti sami povšimnou jisté odchylky a tu hodnotí jako problém) následuje fáze *adjustment designu*, o jeho implementaci už se ale odborníci většinou nestarají. V případě, že je odborníkům předložen k přezkoumání problém identifikovaný jazykovou veřejností, vstupuje do cyklu ještě fáze hodnocení. Jazykoví experti totiž nemusí souhlasit s názorem, že je daná odchylka skutečně jazykový problém, a mohou ji tedy hodnotit neutrálně (nebo i pozitivně), což zastaví další fáze jazykového managementu. Názor jazykových expertů přitom bývá mluvčími většinou brán za tak závažný, že i oni přestanou danou odchylku vnímat jako problém.

Role kodifikátorů je svým způsobem specifická. Tvůrci příruček většinou nehledají a nehodnotí jazykové problémy, na implementaci navrhovaných opatření pak nemají v praxi vůbec žádný vliv. Situace se poněkud liší u příruček deskriptivních a preskriptivních. Autoři deskriptivních příruček zaznamenávají používanou normu jisté variety jazyka (zpravidla standardní variety), přičemž se mohou zaměřit na problematické oblasti (psaní velkých písmen, interpunkce, ...) a těm pak věnovat v jednotlivých kapitolách zvláštní pozornost. Při popisu fungování určitého jazyka by ale měly být popsány všechny jeho oblasti a zákonitosti, aby byl obraz tohoto jazyka úplný. Preskriptivní příručky se zpravidla zaměřují právě na problematické jevy, které se snaží identifikovat a vyřešit. Pro uživatele jazyka pak platí jako zákon a může se na ně (na rozdíl od deskriptivních příruček, které popisují, jak věci jsou, nikoli jak mají být) odvolávat ve sporných případech¹⁶. Pro příručky, které mají plnit preskriptivní funkci, je tedy třeba vymyslet vhodný plán úpravy identifikovaných jazykových problémů. To mohou udělat buď sami kodifikátoři (většinou k tomu mají vhodné jazykové vzdělání), nebo jazykoví experti. Kodifikátoři se tedy v zásadě podílejí na dvou ze čtyř fází jazykového managementu: identifikaci jazykových problémů¹⁷ a vymyšlení plánu úpravy.

U modelových mluvčích (resp. pisatelů) probíhají zpravidla všechny fáze jazykového managementu při „*automanagementu*“, tedy v situaci, kdy při vytváření textů kontrolují vlastní jazykovou produkci a v případě povšimnutí si odchylky se snaží tuto odchylku odstranit. Tato praxe by měla ideálně nastávat při tvorbě jakýchkoli textů, tedy

¹⁶ Ačkoli se mluvčí často v praxi odvolávají i na příručky deskriptivní.

¹⁷ Jak již vyplynulo z výše popsaných skutečností, nejedná se v tomto případě o konkrétní jazykové varianty, ale o problémové oblasti daného jazyka.

nejen těch se statusem modelových. U tohoto druhu textů se ale klade na jejich formální stránku zvláštní důraz a předpokládá se zodpovědný přístup ze strany autora jak k jejich obsahové, tak i jazykové úrovni. Adjustment design mohou modeloví mluvčí vymyslet buď sami, nebo se o pomoc obrátit na ostatní instance SSP. Implementaci přitom mají ve vlastních rukách – jde o to, zda se ze svých chyb poučí a příště už je nebudou opakovat, nebo naopak. Pomineme-li tento „samomanagement“ a budeme analyzovat JM v globálnějším měřítku (tedy dotýkající se i jiných mluvčích), musíme konstatovat, že se modeloví mluvčí do žádné fáze JM nezapojují. Jejich úkolem není identifikovat jazykové odchylky, ani je hodnotit nebo navrhovat plán úpravy¹⁸.

Podíváme-li se na situaci z druhé strany a vyjdeme při propojování konceptů JM a SSP z jednotlivých fází jazykového managementu, můžeme konstatovat, že:

1. Povšimnutí si odchylky je doménou normových autorit, částečně se do něj při výkonu své práce zapojují i jazykoví experti. Pokud si jazykových problémů povšimnou kodifikátoři, nejedná se o problémy jednotlivé, ale o celé oblasti jazykových problémů.
2. Hodnocení je stejně jako povšimnutí především úkolem normových autorit a jazykových expertů.
3. Na navrhování plánu úpravy se podílejí jak normové autority, tak i jazykoví experti a kodifikátoři.
4. Skutečný vliv na implementaci navrženého plánu úpravy mají v sociální praxi jen normové autority, které disponují dostatečnou mocí, aby si tuto implementaci vynutili.

¹⁸ Ačkoli se dá samozřejmě představit situace, kdy se např. autor časopiseckých příspěvků bude ve svém sloupku věnovat určitému jazykovému problému a případně i navrhovat jeho řešení.

3. Zdroje dat

Pro účely této diplomové práce byly použity tři hlavní zdroje dat: gramatické testy (v jejichž rámci studenti vypracovali i slohovou práci), follow-up interview a dotazníky. Výzkum byl kombinací sociolingvistických metod kvantitativních i kvalitativních. Předvybrání zkoumaných proměnných, které byly zahrnuty do testů, stejně jako využití dotazníků coby zdrojů informací, je součástí kvantitativní metodologie. Kvalitativní přístup našel své zastoupení v tzv. follow-up interview. Jednotlivým zdrojům se budeme blíže věnovat v následujících podkapitolách

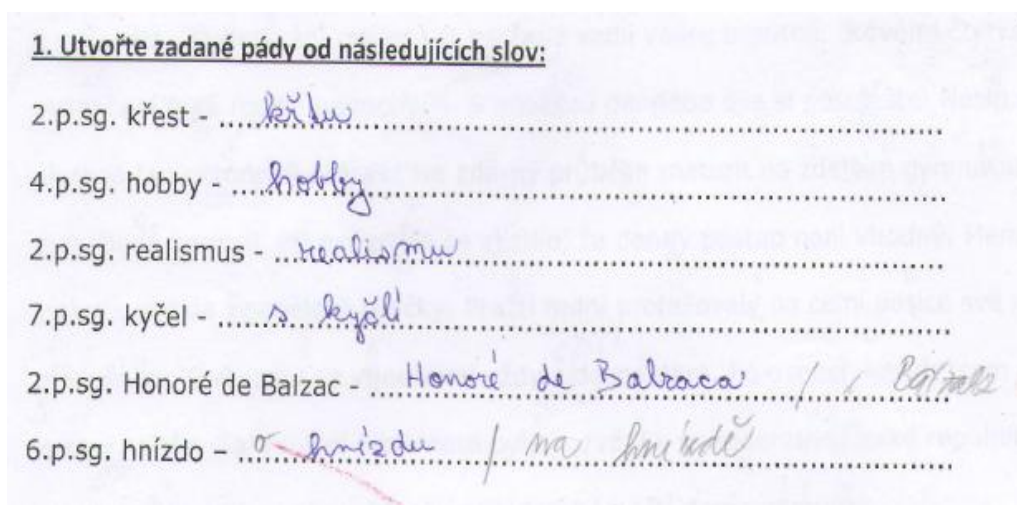
3.1. Testy

Za účelem vytvoření co nejširšího pole možných odchylek od normy spisovného jazyka byl vytvořen třístránkový test, který zahrnoval jak různé typy úkolů, tak nejrůznější jazykové problémy. Studenti zpracovávali cvičení týkající se deklinace podstatných jmen, pravopisu, psaní velkých a malých písmen či interpunkce. Kromě toho dostali studenti i prostor k samostatné tvorbě ve slohu. Ten totiž nabízí jak z hlediska gramatického, tak i stylistického či sémantického největší prostor pro vznik různých odchylek, a tím pádem i pro vznik jazykového managementu. Předem byly vybrány tři konkrétní problematické jevy, kterým byl věnován prostor v různých cvičeních. Jedná se o dva jevy pravopisné a jeden jev z oblasti morfologie.

V oblasti pravopisu jsem se zaměřila na psaní přejatých slov, a to především z hlediska kvantity samohlásek (*citronový/citrónový*, *expertiza/expertiza*, *akvarium/akvárium*) a psaní s/z (*expertisa/expertiza*, *analysa/analýza*). Problémy v morfologické oblasti se týkaly variant při skloňování substantiv (6.p.sg neuter vzor město – *hnízdo*, *divadlo*). Posledním vybraným jevem bylo psaní čárek v okolí vsuvek (konkrétně u slova *prosím*). Na následujících čtyřech stranách si ukážeme, jak jednotlivá cvičení vypadala a co bylo jejich hlavních cílem.

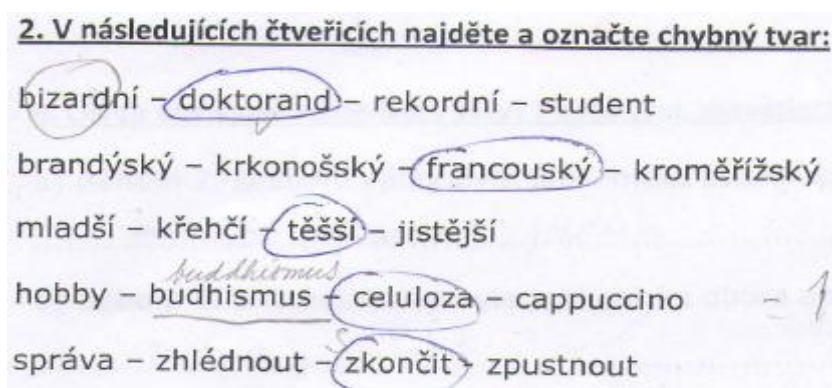
První cvičení bylo zaměřeno na deklinaci substantiv. Úkolem studentů bylo utvořit požadovaný tvar od zadaného základního slovního tvaru. V některých případech bylo možné zapsat tvarů i více (např. u zkoumaného slova *hnízdo*). Tento druh zadání umožnil zkoumat uvádění jazykových variant jak ze strany studentů, tak ze strany učitelů.

Obr. 1 (Test 1-1)¹⁹



Ve druhém cvičení měli studenti ve čtveřici slov najít a identifikovat pravopisně chybný tvar. Prováděli tedy sami jazykový management (většinou pouze do fáze povšimnutí – nalezené odchylky zpravidla nehodnotili ani nenavrhovali správné řešení). Do jedné řady byly umístěny dva chybné výrazy, aby se otestovala pozornost vyučujících. Většina z nich si této skutečnosti všimla, některým však přítomnost dvou chybných tvarů unikla.

Obr. 2 (Test 1-1)

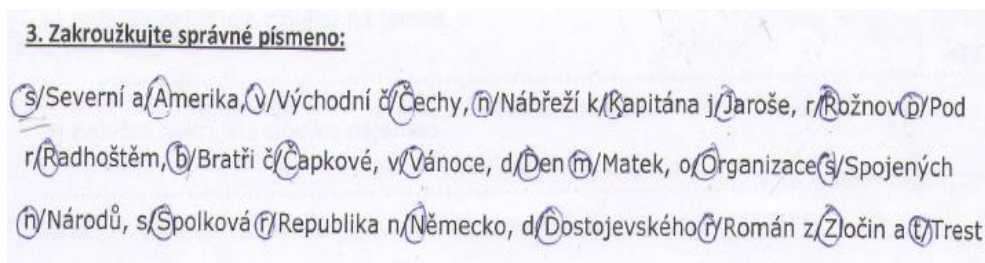


Třetí úkol byl zaměřen na psaní vlastních a obecných jmen. Studenti označovali zakroužkováním, které z uvedených počátečních písmen je správné. V zásadě se jednalo o

¹⁹ Pro snazší identifikaci je u ukázek z testů vždy označeno číslo testu a číslo strany, na které se dané cvičení nachází.

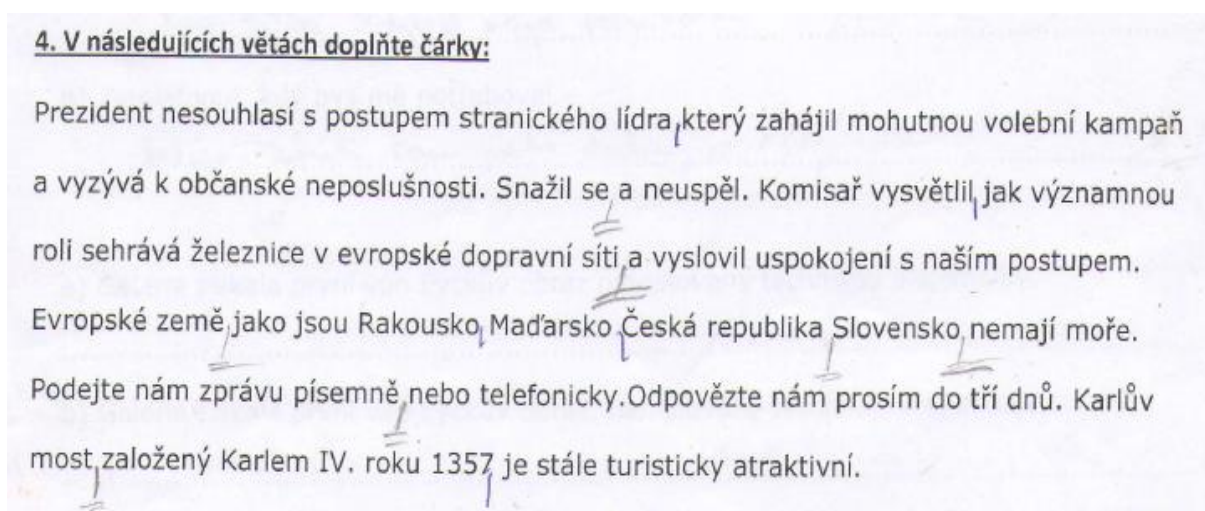
cvičení nejjednodušší (i co se týká problematiky hodnocení ze strany učitelů), protože se zaměřovalo pouze na jediný jazykový problém, a to velká a malá písmena na začátku slov.

Obr. 3 (Test 1-1)



Čtvrtý úkol se zaměřoval na problematiku interpunkce, která je mnoha studenty považována za nejkomplicovanější. Kromě klasických příkladů vložných vět nebo výčtu několika prvků byly do tohoto cvičení umístěny i složitější jevy, jako např. čárka před spojkou *a* v odporovacím poměru nebo interpunkce u vsuvek. Jak se ukázalo, s některými případy neměli problém jen studenti, ale i sami vyučující.

Obr. 4 (Test 1-1)



Páté cvičení se svým zadáním blížilo cvičení druhému. Na rozdíl od předchozího se však nezaměřovalo jen na problematiku ortografickou. Úkolem studentů byla najít chybné tvary (pravopisné či morfologické) a tyto tvary opravit. Studenti tedy opět prováděli jazykový management, který ale tentokrát nekončil ve fázi zaznamenání odchylky, nýbrž pokračoval až k formální realizaci adjustment designu.

Obr. 5 (Test 1-2)

5. V následujících větách opravte chyby:

Pařížské ulice byly vyčistěny od drogových překupníků. Denodenně se hodiny shlížel v zrcadle. Při dobývání města si pražané vedli velice urputně. S dvěma čtyrkami na vysvěcení mě rodiče nepochválí. S analýzou daného díla si pospěšte! Nesip rybičkám do akvária ten citrónový prášek! Na zdárný průběh maturit na zdejšímu gymnasiu Dohlížela dvoučlená komise. Při expertize se zjistilo, že daný postup není vhodný. Maminka řčera do zlatova upekla španělské ptáčky. Pražští radní protežovaly na čelní pošice své rodině příslušníky. O divadlu se vijadřoval vždy z despektem. Po dvouletech jsem opět viděl jirkovi rodiče. Zahraniční diplomaté byly pozváni k prezidentovy České republiky. Byli by jste ochotni zúčastnit se akce, kterou pořádají Němečtí demonstranté?

Úloha šestá se zaměřovala na propojení formální a obsahové stránky jazyka – studenti měli rozhodnout, zda se odlišnosti v psaní určitých slov či spojení promítají i do jejich významu a (v případě že ano) tento rozdíl popsat. Tento úkol se nakonec ukázal jako jeden z nejtěžších a i pro vyučující představoval při vyhodnocování testů značné problémy.

Obr. 6 (Test 1-2)

6. Liší se obsahově následující věty? Pokud ano, vysvětlete rozdíl:

a) Během 2. světové války byla jabkenická obora oplocená.
.....
ne byla oplocena mrdlín

b) Během 2. světové války byla jabkenická obora oplocena.
.....
oplocena je oploceni "mrdlín" to, se je oploceni vlté 11.2.20

a) Babička nakrájela cibulku na jemno.
.....

b) Babička nakrájela cibulku najemno.
.....

a) Zatelefonuj, kdybys mě potřeboval.
.....
zde by se zatelefonoval nebo potřeboval - podmíněno

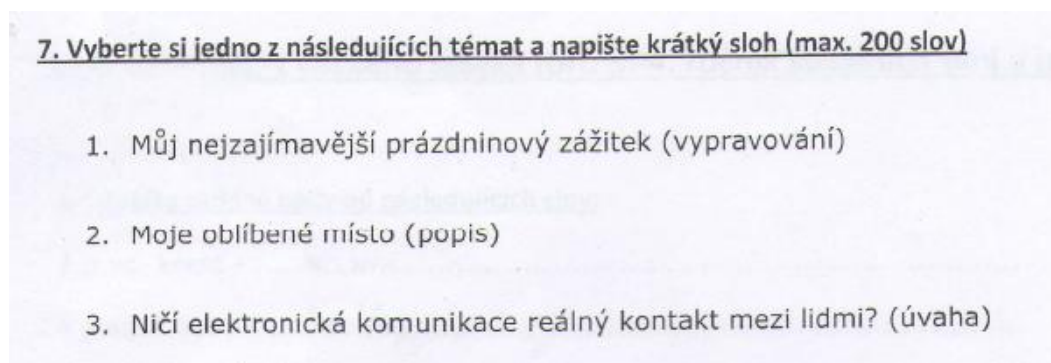
b) Zatelefonuj, kdy bys mě potřeboval.
.....
zatelefonoval tam nebo daleko, a hlasy na

a) Galerie získala první van Eyckův obraz namalovaný technikou olejomalby.
.....
posdil

b) Galerie získala první van Eyckův obraz, namalovaný technikou olejomalby.
.....
posdil

Speciální část testu tvořil sloh. Ten byl k ostatním cvičením přidán z toho důvodu, že nabízí široké pole pro řadu korektur. Při jeho opravování mohou na povrch vyplavat i takové okruhy problémů, které nebyly zahrnuty do první části testu. Vyučující se zde navíc nezaměřují pouze na pravopis či morfologii, jak tomu bylo v předchozích cvičeních, ale věnují pozornost i problémům stylistickým. Na základě oprav slohových cvičení se tak může ukázat, zda vyučující odlišují v rámci jazykového managementu hodnocení problémů z různých jazykových oblastí. Studentům byla poskytnuta tři různá zadání, aby bylo zajištěno, že si každý najde téma (či slohový útvar), které mu bude alespoň částečně vyhovovat, a o kterém bude schopný napsat požadovaných 200 slov.

Obr. 7 (Test 1-3)



7. Vyberte si jedno z následujících témat a napište krátký sloh (max. 200 slov)

1. Můj nejzajímavější prázdninový zážitek (vypravování)
2. Moje oblíbené místo (popis)
3. Ničí elektronická komunikace reálný kontakt mezi lidmi? (úvaha)

Každý test se skládal ze tří listů (ve dvou případech, kdy student překročil doporučený počet 200 slov a pokračoval ve slohu i na další stránce, ze čtyř). Testy byly předloženy k vypracování 50 studentům, celkově tedy bylo pro analýzu získáno 152 stránek. V zájmu zachování anonymity studentů bylybyly testy podepisovány, ale pouze číslovány. Jelikož mým cílem bylo získat pro vyučující co největší prostor pro pozdější jazykový management (tedy zjednodušeně řečeno získat testy s co největším počtem chyb), nechala jsem testy vyplnit studenty 3. a 4. ročníků středního odborného učiliště (v zájmu absolutního zachování anonymity není uváděn ani název školy).

3.2. Follow-up interview

Poté, co byly testy vyplněny studenty, požádala jsem 8 učitelů českého jazyka (z nejmenovaného gymnázia ve středních Čechách – učitelé a studenti se tedy neznali a nemohli spolu přijít do kontaktu), aby testy opravili – a to tak, jak opravují testy běžně

v rámci své výuky. Následně jsem vyhledala (ne)provedené korektury a požádala vyučující o poskytnutí tzv. follow-up interview (v české terminologii se můžeme setkat i s termínem následné interview).

Introspektivní metoda follow-up interview byla v rámci sociolingvistického bádání vyvinuta v 70. l. 20. stol. na Monašově univerzitě v Melbourne. Její průkopník, J. V. Neustupný, se pomocí této metody snažil zpětně analyzovat jednotlivé fáze jazykového managementu, tak jak probíhaly v autentické komunikaci. Následné interview se tedy „zakládá na otázkách adresovaných účastníkům o vědomých procesech, které probíhaly jako součást „výchozí promluvy“ (VP)“ (Neustupný 1999: 14). Ve svém původním pojetí se follow-up interview zaměřovala především na mluvené projevy, přičemž jak tyto autentické promluvy, tak i po nich následující interview byly zaznamenány na audio- nebo videonahrávky. Od jiných sociolingvistických metod výzkumu se NI liší hned v několika bodech. Nejzásadnější je výše zmiňovaná autentičnost výchozích promluv a dále fakt, že NI „vylučuje generalizované výpovědi o jazyce“ (Neustupný 1999: 14) – jeho cílem tedy není zjišťovat obecné postoje respondenta k jazyku nebo určitým jazykovým jevům, ale mapovat jeho vědomí o jazyce v konkrétní promluvě. To se ukazuje právě na tom, že respondent (bez předchozí znalosti TJM) sám identifikuje a pojmenovává její fáze.²⁰ Tak se přirozeně a (často) podvědomě projevuje jeho vědomí o jazyce.

Klasické follow-up interview se skládá z pěti fází: rozechřívání (warming up), vědomí před nahrávkou, vědomí při nahrávce, vědomí po nahrávce a ze závěrečné fáze.

Ve fázi **rozechřívání** je třeba účastníka interview informovat o účelu nahrávky. V této fázi je také možné ptát se na celkový průběh VP a účastníkovy pocity z něj. Ve druhé fázi (**vědomí před nahrávkou**) zjišťujeme, zda se respondenti nějak připravovali na VP, co věděli o jejich spoluúčastnících a účelu. Centrum NI tvoří fáze třetí (**vědomí při nahrávce**). V této fázi se VP rozdělí na kratší úseky, které jsou účastníkovi přehrávány, a které má hodnotit z hlediska jednotlivých fází JM: např. Všiml si účastník něčeho zvláštního (noting)? Hodnotil při tom nějak (evaluation)? Snažil se odchylku opravit (adjustment design)? Realizoval tuto opravu (implemenatation)²¹? Tato fáze navíc umožňuje doplnit si nejasná místa z VP a rekonstruovat její hlavní myšlenku, pokud jsme si jí nebyli do té doby jistí. Na základě této interakce zaujímají účastníci nejrůznější postoje, které můžeme zkoumat ve fázi **vědomí po nahrávce**. V **závěrečné fázi** předkládá badatel účastníkům

²⁰ Např. „Povšiml jsem si, že tento výraz se nehodí do oficiální řeči, proto jsem navrhl výraz jiný“.

²¹ Neustupný chápe jako implementaci to, co my zde označujeme jako realizaci plánu úpravy.

závěry, které na základě VP a NI vyvodil, a nechává je tyto závěry okomentovat. Součástí této fáze bývá i společenské uzavření NI ve formě poděkování a rozloučení.

Pro účely této diplomové práce bylo klasické NI v některých bodech modifikováno. Podstatným rozdílem je, že FI nevychází z mluvených promluv, ale z psaných testů. Kladené otázky se s ohledem na zkoumané proměnné koncentrovaly především tímto směrem, dále byla pozornost zaměřena na nejasnosti, které vytanuly při zkoumání provedených korektur: Byla korektura provedena, či nikoli? Jedná se v případě poznámek po stranách o počet stržených bodů, nebo o známky? Co znamená podtržení vlnovkou? apod. Metoda follow-up interview tedy byla spojena s metodou tzv. semi-structured interview (tedy částečně strukturovaného interview), které vychází z určité sady otázek, jež se ale v průběhu interview mohou vzhledem k situaci měnit. Přínosem tohoto propojení je možnost věnovat se pouze otázkám, které jsou v konkrétním případě zajímavé a relevantní.

Ačkoli se většina respondentů jinak stavěla k celému výzkumu kladně a ochotně spolupracovala na korekturách testů i vyplňování dotazníků, k follow-up interview svolili pouze čtyři z nich. I tak byl ale získán dostatek materiálu pro analýzy a srovnání získaných dat.

3.3. Dotazníky

Posledním zdrojem dat v této práci byly dotazníky. Otázky v nich obsažené se zaměřovaly jednak na pozici učitelů českého jazyka coby normových autorit v rámci sociálního silového pole, jednak na praxi jednotlivých vyučujících při korekturách (psaných) textů. Využití dotazníků umožnilo soustředit se v rámci follow-up interview pouze na konkrétní varianty a neodbočovat k obecným otázkám, které jsou sice pro výzkum relevantní, ale do FI nepatří. Dotazníky vyplnilo sedm vyučujících. Je jasné, že na základě tohoto počtu dotazníků se nedají vyvozovat obecné závěry či vytvářet reprezentativní tabulky a grafy, které by měly opravdovou výpovědní hodnotu. Dotazníky slouží pouze k dovysvětlení praktických oprav a k získání základní představy o možném rozložení sil v sociálním silovém poli.

V dotaznících byly položeny následující otázky:

1. Kolik času strávíte zpravidla opravováním?
2. Jak označujete chyby? Označujete v testu i jiné jevy než ty, které považujete za chybné (příp. jak je označujete)?
3. Uvádíte u oprav i správné řešení, nebo jen označíte chybu?
4. Pokud existuje více správných variant, uvádíte je? Ohodnotíte pozitivně, pokud všechny správné varianty uvede student?
5. Rozebíráte na základě testů problémové jevy se studenty v dalších hodinách?
6. Zadáváte problémové jevy, ve kterých studenti chybovali, do testů opakovaně, abyste se ujistil/a, zda se studenti z předchozích korektur poučili?
7. Stalo se Vám někdy, že student nesouhlasil s Vaší korekturou (např. na základě jím prostudované sekundární literatury apod.)?
8. Co uděláte v případě, že máte pochybnosti o správnosti nějaké varianty? Na koho/co se při zjišťování správné varianty obrátíte?
9. Co uděláte, pokud narazíte na rozpory v různých mluvnicích (slovnících)? Které příručky jsou pro Vás nejautoritativnější?
10. Využíváte k získání příkladů i jiné zdroje než učebnice, mluvnice a slovníky (např. databázi Českého národního korpusu, novinové články, beletrii apod.)?
11. Diferencujete hodnocení odchylek v písemných projevech na základě toho, zda se jedná o odchylku pravopisnou, morfologickou, syntaktickou či stylistickou?
12. Opravujete nespisovné varianty v mluveném projevu?

Otázky 1–6 a 11–12 se týkají jazykového managementu a jeho fází. V otázkách 7–10 je pozornost zaměřena na pozici učitelů českého jazyka v rámci sociálního silového pole. Vyhodnocení dotazníků se budeme věnovat na konci následující kapitoly.

4. Analýza získaných dat

V následující kapitole se budeme zabývat nejprve tím, jak v praxi probíhá teorie jazykového managementu. To si budeme demonstrovat jak na konkrétních ukázkách z testů, tak na částech follow-up interview, které se k dané problematice vztahují. Následně přejdeme k analýze vybraných jazykových problémů, které zhodnotíme z pozice různých instancí sociálního silového pole, a na závěr zhodnotíme data získaná z dotazníků.

4.1. Teorie jazykového managementu v praxi

V následující podkapitole si na autentických datech, získaných z opravených testů, konkrétně ukážeme jednotlivé fáze jazykového managementu, které učitelé českého jazyka ve své praxi provádějí. Začneme u fáze povšimnutí.

Povšimnutí

Povšimnutí si odchyly²² je prvním krokem, který musí učitel udělat, a zároveň je předpokladem pro zdárný průběh ostatních fází JM. Pokud k povšimnutí nedojde, JM neprobíhá. Ačkoli by identifikace nenormativních tvarů neměla činit vyučujícím potíže – jsou pro ni školeni v průběhu svého vysokoškolského studia i při své každodenní činnosti ve škole – praxe ukazuje, že ne vždy ze strany učitele k povšimnutí si odchyly dojde. Důvodům, proč se tomu tak děje, se budeme věnovat níže. V následující ukázce můžeme vidět hned 3 odchyly od kodifikované podoby, které nebyly vyučujícím identifikovány: výrazy *vaší*, *Facebookové* a *snažší*. U těchto tří případů je jisté, že se jedná o nepovšimnutí ze strany opravujícího subjektu, protože jiné odchyly (např. chybějící čárku před *co*) vyučující opravil²³.

²² Termíny odchyly a chyba budou v této práci nadále užívány synonymně (jako chyba je zde myšlena odchyly od kodifikace, která bývá – nebo by alespoň v pedagogické praxi měla být – hodnocená negativně)

²³ Jinak by připadala v úvahu např. varianta, že si vyučující chybných tvarů povšiml, ale nevyznačoval je do testu (zapisoval si je na zvláštní list, pamatoval si je z hlavy a shrnul až v konečném hodnocení, ...)

Obr. 8 (Test 40-3)

elektronických komunikací. Kolikrát jste slyšeli říct naší kamarádku, že jí její milý řekl „miluju tě“? Učíte se tolikrát jako jste to četli u mě na ^{Facebooku} „řekni“. Proč se opravdu z nás raději hádají přes elektronické komunikace než z očí do očí? Možná proto, že je to snazší. Můžete si pořádně promyslet, co říct, zapřemýšlet nad tím, co píšete a čítý vám pomohou

Toto prosté nepovšimnutí však může mít (a ve většině případech i má) své důsledky. Pokud si vyučující odchylky nepovšimne a nijak ji nevyznačí, student si z toho logicky vyvodí, že jím uvedená varianta je správná, a bude ji i používat i nadále. Může pak toto nepovšimnutí uvádět i jako argument v budoucích sporných případech. Vytkne-li mu někdo, že jím užitý tvar není normativní, může student argumentovat tím, že v testu tento tvar také použil a vyučující ho neopravil (což implikuje správnost tvaru). Odvolává se tedy v tomto případě na vyučujícího jakožto normovou autoritu, a má velkou šanci, že na základě této autority přesvědčí o „správnosti“ daného tvaru i svého komunikačního partnera. Jelikož mají učitelé velkou moc ovlivňovat představu ostatních (zejména studentů) o podobě spisovného jazyka, je třeba, aby věnovali identifikaci chybných tvarů zvláštní pozornost.

Nepovšimnutí si odchylky je tedy situací nežádoucí, rozhodně však ne výjimečnou. Různá nepovšimnutí mají různé příčiny (i když důsledky jsou stejné). Dějí se zpravidla ze dvou důvodů – buď vyučující odchylku přehlédne, nebo daný tvar jednoduše nepovažuje za chybný. V tomto případě ale nemůžeme mluvit o nepovšimnutí si v tom smyslu, v jakém ho zde prezentujeme, protože pro vyučujícího je daná varianta v souladu s normou, a tudíž si žádné odchylky ani všimnout nemůže. Daná varianta je tedy v souladu s jeho obsahem vědomí. Problém spočívá v tom, že obsah vědomí vyučujícího není v souladu s kodifikací (která je ve školách prezentována jako jediná správná podoba spisovného jazyka a na niž se vyučující většinou odvolávají). Na základě follow-up interview se ukázalo, že důvodem většiny nepovšimnutí bylo přehlédnutí – jako příčiny přitom byly uváděny skutečnosti jako spěch při opravování, málo času na důkladné pročtení či nedostatek koncentrace (NI 2):

JO: A potom ještě sloh u dalšího testu ((listuje))

NA: Mhm. (Tady) je vidět, jak to člověk dělal v rychlosti, že něco nepřečetl, a tady se mi to teda stalo, to je pravda. Jsem to někdy o přestávce opravovala, takže něco uniklo.

Zda se v případě nevyznačení odchylky jedná o prosté přehlédnutí, nebo o jiný obsah vědomí vyučujícího, se většinou nedá určit na základě jednoho testu²⁴. Výchozím předpokladem je porovnat danou variantu ve všech testech, které vyučující opravoval. Pokud ji ve většině případů opravil (nebo alespoň označil jako chybnou) a pouze v jednom či dvou testech ne, můžeme usoudit, že došlo k přehlédnutí. Pokud je však varianta, která není v souladu s kodifikovanou podobou, ponechána všude, je jasné, že ji vyučující považuje za odpovídající normě. Pokud si ani po srovnání testů nejsme jistí (např. v polovině testů varianta je opravena, zatímco v druhé polovině opravena není), mohou pomoci následná interview, ve kterých se na daný problém (v tomto případě na konkrétní opravenou/neopravenou variantu) respondenta přímo zeptáme. Může se stát, že pokud se chybná varianta vyskytuje v testech vícekrát, označí ji vyučující jen jednou. To ale může být pro studenty matoucí. Proto je žádoucí, aby byli učitelé při opravách důslední a vyznačovali všechny odchylky. Důležitosti důsledného přístupu při opravách jsou si vědomi i sami vyučující, jak dokládá následující ukázka (NI 1).

JO: Takže tam vlastně byly dvě špatná řešení, ale ten student vybral ještě úplně jiné, které bylo

NA: Áno

JO: správné. Mhm, a tady ee u toho jste označovala vlastně, v čem je ta chyba a [tady]

NA: [A tady] ne

JO: tady u toho prvního ne.

NA: Takže vidím no vidím vlastně nedůslednost, že jak se mi to hodilo, tak jsem to označila

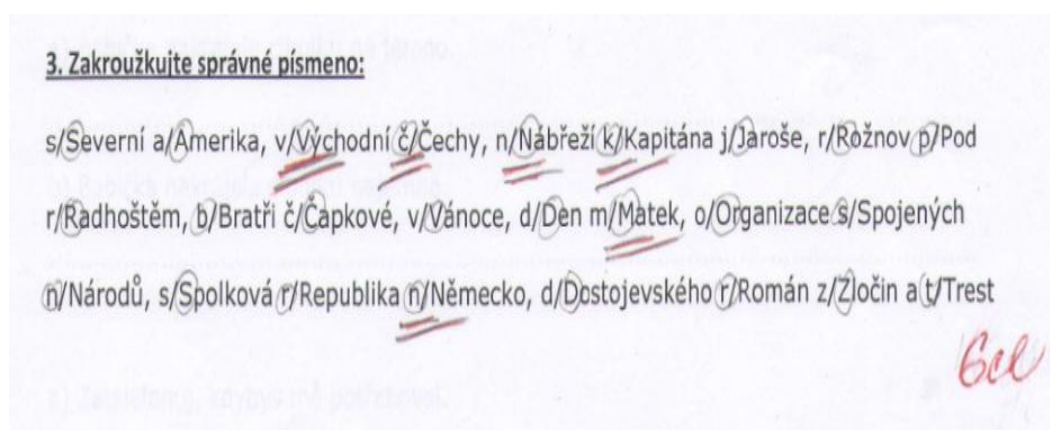
²⁴ Někdy to ale lze: třeba v případech, kdy je neoznačená chyba tak „do očí bijící“, že se nedá předpokládat, že by ji vyučující mohl považovat za normativní (např. tvar *sci* v testu (29-3)). Skutečnost, že se v tomto případě opravdu jednalo o přehlédnutí, je navíc doložena v následném interview.

JO: Mhm

NA: a myslím si, že to není asi dobrý potom pro studenta, protože buď teda důsledně si říct=To je právě to, já jsem pořád u toho testu tápala, jak označit, jestli napsat tu variantu, nebo nenapsat variantu, jestli jenom podtrhnout a pak si představit, že to se studenty budu potom probírat.

Z analýzy zkoumaných testů vyplývá, že i když k přehlédnutí chyb docházet může (a také dochází – v rámci tohoto výzkumu zhruba v poměru dvě přehlédnutí na jeden test), v převážné většině případů si vyučující odchylky všimne²⁵. K přehlédnutí dochází častěji ve slozích nebo v úlohách, které procvičují více problematických oblastí najednou. V úlohách orientovaných čistě na pravopis či morfologii většinou k přehlédnutí nedochází. Následující příklad dokumentuje situaci, kdy k povšimnutí si odchylky (odchylek) došlo – toto povšimnutí je empiricky doloženo dvojitým podtržením chybných tvarů.

Obr 9 (Test 6-1)



Hodnocení

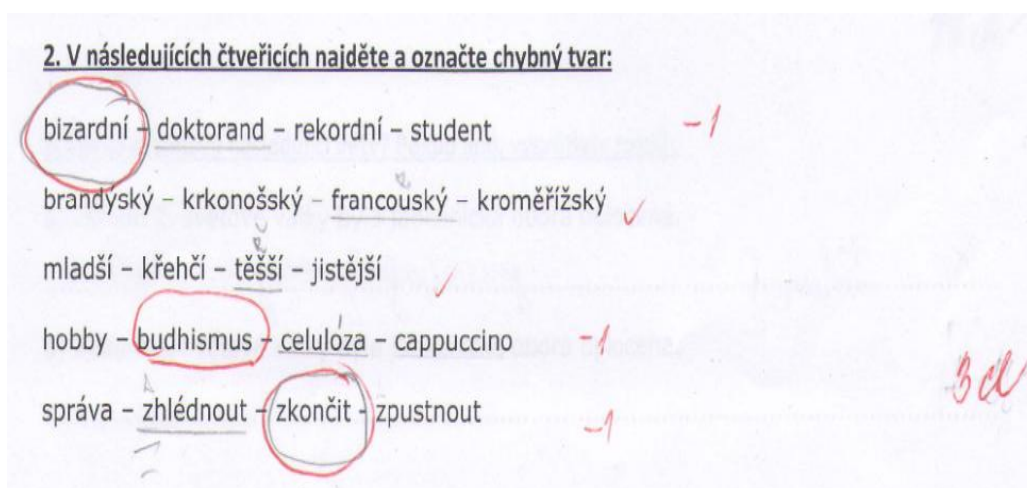
V případě, že došlo k povšimnutí odchylky, přesouvá se JM do fáze hodnocení. To se pohybuje na široké škále od hodnocení pozitivního, přes neutrální, až po hodnocení negativní. K pozitivnímu hodnocení vnímaných odchylek dochází spíše výjimečně, což potvrzují i výsledky tohoto výzkumu. Ani v jednom z padesáti analyzovaných testů nebyl nalezen jediný případ pozitivního hodnocení (gratifikace) zaznamenané odchylky. Slovní hodnocení typu „pěkná práce“ (test 7-3), se nedá považovat za pozitivní hodnocení

²⁵ Použijeme-li Gloyovu terminologii, povšimnutí si odchylky je jistým druhem normy (v tomto případě jasně společensky vyžadované – úkolem učitelů českého jazyka je všimnout si chyb studentů a tyto chyby opravovat), nepovšimnutí si je odchylka od této normy, zpravidla negativně hodnocená.

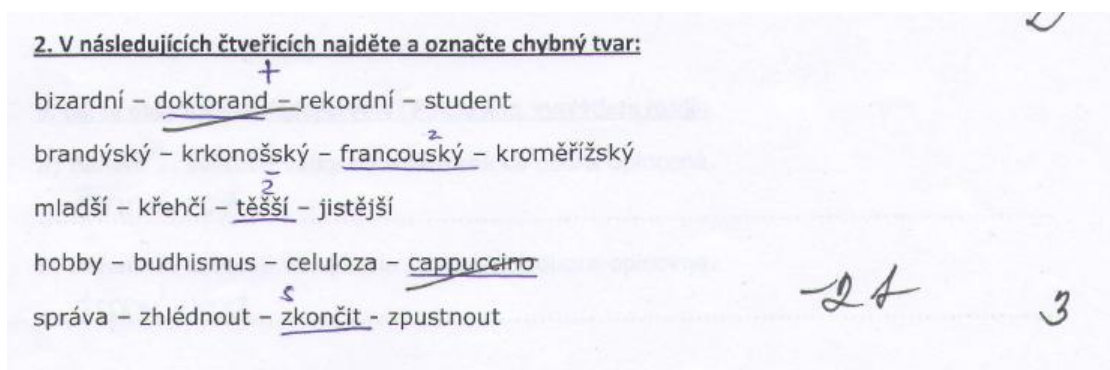
v diskursu jazykového managementu. Vyučující sice hodnotí pozitivně, ale toto hodnocení se vztahuje k práci jak celku ve srovnání s úrovní ostatních prací, ne ke konkrétním jazykovým odchylkám.

Druhým pólem je hodnocení negativní. To tvoří v případě oprav testů centrum celého JM a od této fáze se odvozuje i systém známkování. Snižování známek není nic jiného než implementace negativního hodnocení v praxi (termínu implementace je zde užito v jeho obecném významu, nikoli ve významu, který nabývá v TJM). V terminologii Klause Gloye se tak student stává obětí norem (Normopfer). Negativní hodnocení bylo v analyzovaných testech hodnocením nejčastějším. Realizováno bylo buď průběžným odčítáním bodů bez uvedení celkové známky (obr. 10), nebo uvedením počtu chyb a zároveň snížením známky (obr. 11).

Obr. 10 (Test 6-1)

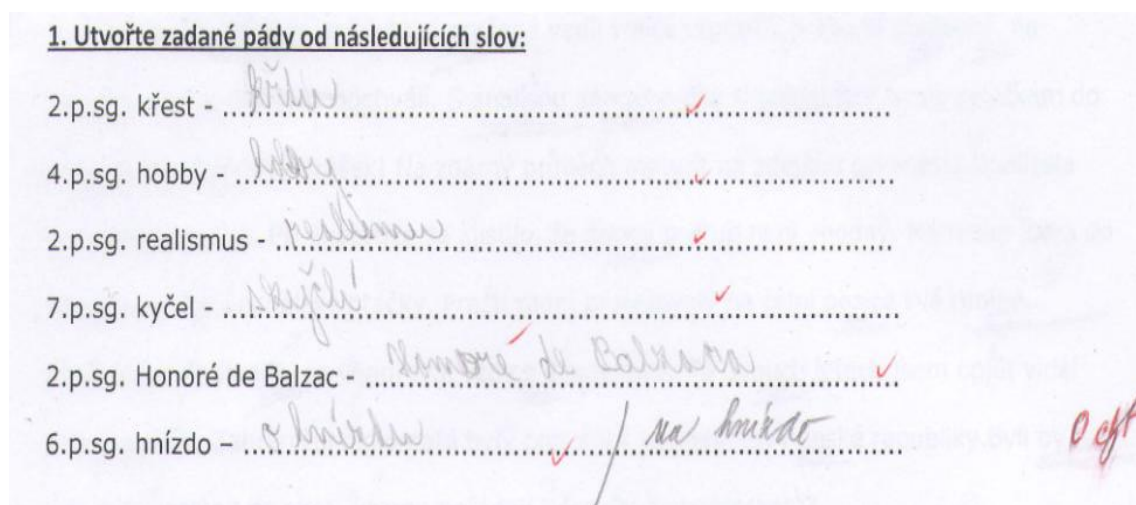


Obr. 11 (Test 19-1)



Nejspeciálnějším (a pro analýzu nejkomplicovanějším) případem je hodnocení neutrální²⁶. K tomu dochází většinou v situaci, kdy vyučující identifikuje odchylku od normy, ale nepovažuje ji za tak důležitou, aby bylo potřeba ji negativně hodnotit. To se stává například v případě, že student udělá chybu ve slově, jehož tvar není zcela ustálený nebo se měnil v nedávné době, takže si ho student nestačil ještě zažít. Další příčinou neutrálního hodnocení může být také to, že vyučující s uvedenou variantou souhlasí, ale je si zároveň vědom toho, že kodifikovaná podoba dané varianty je jiná. Označí tedy danou variantu v testu jako chybnou, ale nesnižuje kvůli ní známku. Dalším, poměrně častým důvodem nehodnocení odchylek může být i fakt, že se vyskytuje ve cvičení, které je primárně zaměřeno na jiné proměnné. Pokud tedy student v úloze orientované na skloňování substantiv udělá chybu v pravopise, vyučující tuto chybu označí, ale nehodnotí (obr. 12). Stejně tak je-li předmětem cvičení určovat sémantický rozdíl, nehodnotí vyučující formální stránku (NI 2).

Obr. 12 (Test 5-1)



JO: Mhm. A tady u toho vysvětlení *Zatelefonuj, kdy bys mě potřeboval*

NA: Mhm

JO: to znamená určení doby, a tady to je „V jakéj ↑ čas“?

²⁶ Je těžké určit, zda se v podobných případech jedná o hodnocení neutrální, nebo zda se jedná o nehodnocení. I fáze hodnocení, stejně jako všechny ostatní fáze JM, může, ale nemusí probíhat. Zda je nějaký rozdíl mezi nehodnocením a hodnocením neutrálním, a v čem případně tento rozdíl spočívá, je dosud ne zcela vyřešená otázka TJM. V této práci jsou případy, kdy došlo k povšimnutí si odchylky, ale ne k jejich negativnímu hodnocení, klasifikovány jako neutrální hodnocení.

NA: Mhm, v jakéj čas-

JO: Mhm. A tady vám nevadí teda, když jde teda o obsahovou stránku věci, aby vysvětlil ten rozdíl, když použije tu formu *jakej*

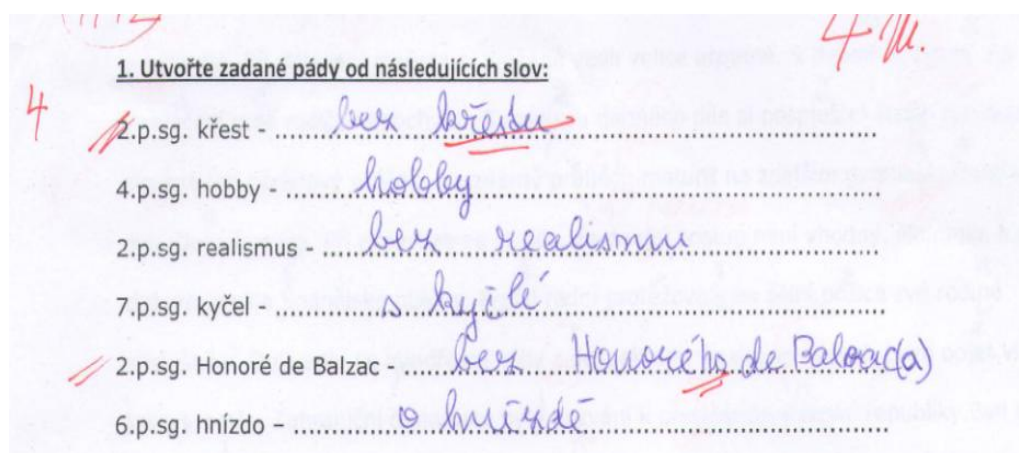
NA: Hm, jako vyjádřil se nesprávně, co se týká správné češtiny, korektní, ale prostě ten princip rozdílů tam zachytil, tak já bych mu to nebrala.

Plán úpravy

V případě negativního hodnocení nalezené odchylky přichází na řadu plán úpravy. Ten může, nebo nemusí být formulován. Dá se předpokládat, že na podvědomé úrovni dochází k plánu úpravy vždy, když si povšimneme odchylky. Tato odchylka je totiž vždy odchylkou od něčeho, od jisté normy (v našem případě od normy spisovného jazyka), a bez znalosti této normy bychom nebyli schopni určit, že se v daném případě o odchylku jedná. Odchylku tedy vždy identifikuji na pozadí znalosti normativního tvaru (podobu slova *babyčka* s *y* identifikuji jako chybnou na základě toho, že znám její normativní podobu – *babička*). Takto je tomu minimálně u většiny ortografických či morfologických odchylek. Může se ale stát i to, že narazím na odchylku stylistickou – přitom plán úpravy v hlavě mít nemusím, nevybavuji si podvědomě žádné „správné“ řešení této odchylky, pouze mám pocit, že daná formulace neodpovídá zcela mé představě o tom, co je norma. Zjednodušeně řečeno, že daná formulace zní zvláště. U podobných případů navíc většinou neexistuje pouze jedno „správné“ řešení a je třeba vědomě o problému přemýšlet, aby mohl být nalezen vhodný plán úpravy.

V následujících ukázkách můžeme sledovat nerealizovaný a realizovaný plán úpravy. V případě prvním (obr. 13) se dá se předpokládat, že vyučující zná normativní podobu genitivu slova *křest*, v hlavě tedy plán úpravy má, ale explicitně ho neformuluje. Častou praxí v podobných případech bývá, že vyučující sice neuvádí plán úpravy v jednotlivých testech, ale realizuje ho později v hodinách se studenty kolektivně – upozorní na opakující se chyby, uvede jejich správné řešení a se studenty je procvičuje, čímž zajišťuje úspěšnou implementaci svého plánu úpravy (NI 1).

Obr. 13 (Test 25-1)



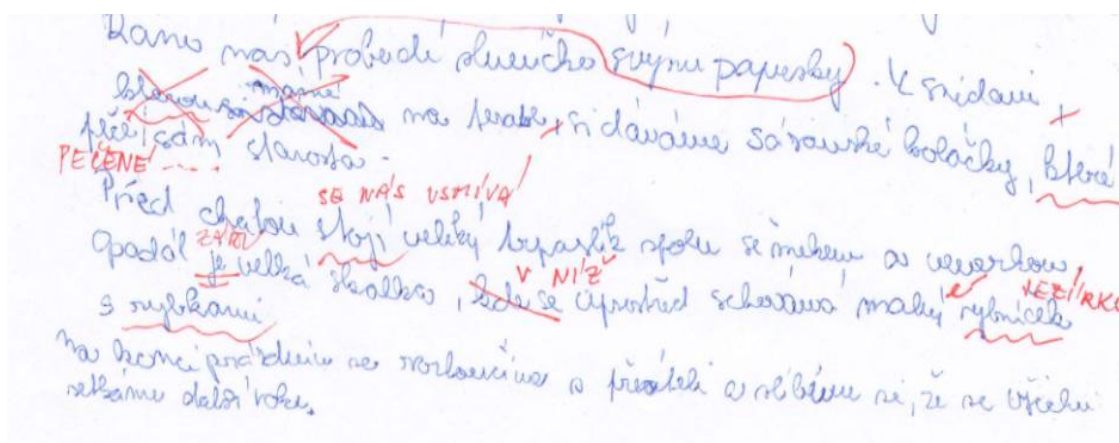
JO: Mhm. A tady jste teda jenom označovala chyby, ale ee řešení [už jste tam neuváděla].

NA: [Řešení ne], ne. (Student sám) ten vlastně jo, ale já ne-, ale já vždycky počítám s tím, že po každým testu to se studenty procházím a e vždycky KAŽDOU JEDNU VĚC po druhý si vysvětlíme a píšou si opravu, takže i když bych to nenapsala, tak bych posléze ale vysvětlovala, a chtěla bych, aby třeba si napsali opravu s vysvětlením, když by (-) e tam měli chybu.

Ve druhém případě (obr. 14) můžeme vidět, že vyučující nejen označil pasáže a tvary, které považoval za chybné, ale také navrhl jejich přeformulování. Musel si tedy vědomě vytvořit jistý plán úpravy (změnit slovosled, vymyslet synonyma pro opakující se výrazy), a tento plán poté i formálně realizoval. Jedině realizace plánu úpravy umožňuje jeho následnou implementaci. Pokud je totiž chybující subjekt pouze informován o tom, že se dopustil jisté odchylky od normy, ale není už poučen o způsobu její nápravy, je pravděpodobné, že se bude této odchylky dopouštět i nadále²⁷. Úkolem učitelů by tedy mělo být nejen upozorňování na chyby, ale i jejich zprostředkování správného řešení studentům.

²⁷ Toto platí zejména v případě, že je možných více plánů úpravy. U binárních opozic implikuje označení jedné varianty jako chybné správnost varianty druhé.

Obr. 14 (Test 28-3)



Implementace

Fáze implementace je z časového hlediska fází nejdéší a také nejhůře analyzovatelnou. Abychom mohli konstatovat, zda byla implementace úspěšná, či nikoli, museli bychom sledovat chování normových subjektů po období minimálně několika měsíců. Jedině pak bychom mohli určit, zda si normový subjekt (v našem případě student) skutečně osvojil plán úpravy, který mu normová autorita v podobě učitele předložila, a zda se tedy proměnil jeho vlastní obsah vědomí. Tento výzkum by se dal realizovat tak, že by studentům byly např. v průběhu jednoho školního roku předkládány testy, ve kterých by se vybrané problémové varianty opakovaně vyskytovaly. Na základě toho, zda studenti stále chyby opakují, nebo zda se z učitelových oprav poučili, by se pak dalo vysledovat, byla-li implementace úspěšná, či nikoli. Z důvodu časové náročnosti zkoumání této fáze jí je tedy věnována jen zmínka a není možné doložit implementaci/neimplementaci konkrétními příklady.

Výsledky zkoumání průběhu JM u vybraných učitelů českého jazyků můžeme tedy v zásadě shrnout takto:

1. Povšimnutí – ve více než 90 % případů výskytu odchylek došlo k jejich povšimnutí ze strany vyučujícího. Pokud k povšimnutí nedojde, je to způsobeno buď přehlédnutím, nebo nesouladem obsahu vědomí normové autority s obsahem kodexů.

2. Hodnocení – ani v jednom případě nehodnotil vyučující nalezenou odchylku kladně. Neutrální hodnocení se vyskytuje řádově v několika případech, naprostou převahu má hodnocení negativní.

3. Plán úpravy – plán úpravy je realizován přibližně v polovině případů. V případě, že není realizován přímo v testu, dochází k jeho realizaci v následujících vyučovacích hodinách.

4. Implementace – na základě analyzovaných dat se nedá zhodnotit, zda je implementace navrhovaných plánů úpravy úspěšná. Z vyjádření vyučujících je však patrné, že úspěšnost implementace se pohybuje okolo 60-70%.

Zvláštní případy

V předchozí kapitole jsme si prakticky ukázali klasický průběh JM, který odpovídá průběhu prezentovanému v teorii J. V. Neustupného. Při analýze reálných dat ale narazíme i na řadu zvláštních případů, které nejsou v tradiční TJM popsány nebo které se vymykají jeho jednotlivým fázím.

Prvním případem je uvádění variant (obr. 15). Ačkoli se může zdát, že uvedení forem *Balzaka* a *na hnízdě* je realizace plánu úpravu, není tomu tak. Neproběhly totiž první dvě fáze managementu, tedy povšimnutí a hodnocení. Tvar *Honoré de Balzaca* i tvar *o hnízdu* jsou formy odpovídající české kodifikaci. Když je student uvedl, nedopustil se tedy žádné odchylky od normy, které by si mohl vyučující povšimnout. Jiná situace by nastala, pokud by pro učitele bylo normou²⁸, že studenti uvádějí všechny kodifikované podoby daných slov. Pak by uvedení pouze jedné varianty (při existenci více správných variant) mohlo být vnímáno jako odchýlení od normy, a tudíž negativně hodnoceno. Uvádění variant je tedy pouze jakýmsi komentářem učitele, který má studenta informovat o tom, že kromě jím uváděného řešení existuje i jiná správná možnost.

Zároveň je na tomto případě vidět nedůslednost učitele, který sice uvedl možné varianty u slov *Honoré de Balzac* a *hnízdo*, ale ne u slova *kyčel*. Dá se tedy předpokládat, že si existence variantních tvarů *kyčli/kyčlem* není vědom – jinak by je pravděpodobně také uvedl.

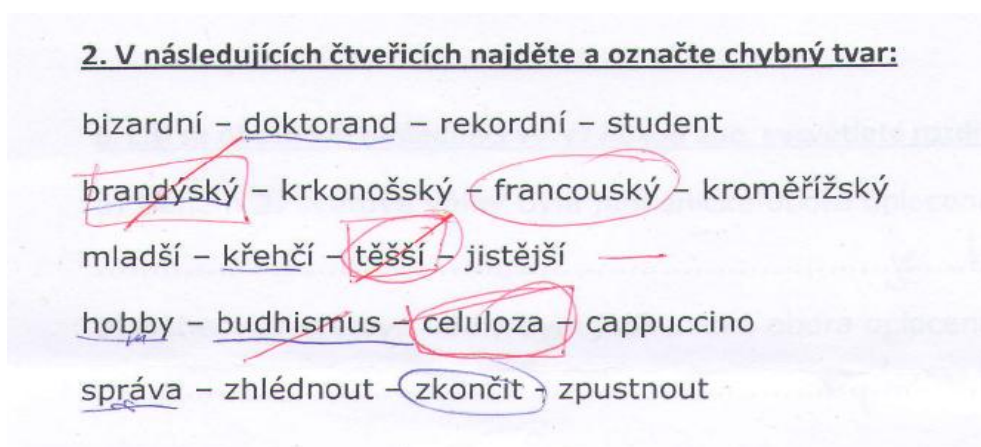
²⁸ Myšleno v obecném smyslu slova, tedy normou jako souborem očekávání, ne normou jazykovou (v užším smyslu tohoto slova).

Obr. 15 (Test 1-1)



Dalším zajímavým případem, který se v analyzovaných testech vyskytoval, je management již provedeného managementu. Na následujícím příkladu (obr. 16) si můžeme průběh tohoto opakovaného managementu rekonstruovat. Během prvního cyklu JM vybral vyučující jako chybné tvary slova *brandýský*, *těšší* a *budhismus* (které označil přeškrtnutím). Následně se rozhodl, že podoba slova *budhismus* je podobou kodifikovanou a jako chybný tvar označil tvar *celuloza* (ostatní dva případy ponechal v původní podobě a nově zvolené chybné tvary vyznačil zarámováním). Při dalším čtení ale dospěl k závěru, že podoba *brandýský* je ortograficky v pořádku a že chyba se vyskytuje ve slově *francouský*. Označil proto toto slovo zakroužkováním a kroužek použil i u zbylých dvou vybraných slov. Je tedy vidět, že vyučující „managuje“ nejen jazykovou produkci studentů, ale v případě potřeby i svoji. Komentář vyučujícího ke zmiňovanému případu je přidán pod obrázek (NI 4).

Obr. 16 (Test 29-1)



JO: Dobře. Tady bych se chtěla zeptat na to značení u druhého cvičení↑.

NA: Mhm

JO: Tady (-) pravděpodobně (3s) ste nejdřív vybrala [tuhle variantu]-

NA: [Jo, no no, to] jsem se spletla, protože jsem si přečetla špatně zadání. Takže „Najděte chybný tvar“, takže to jsem (--)-dala takhle, jo?

JO: Mhm. A tady u té varianty *tešší*, tu jste- [nejdřív]

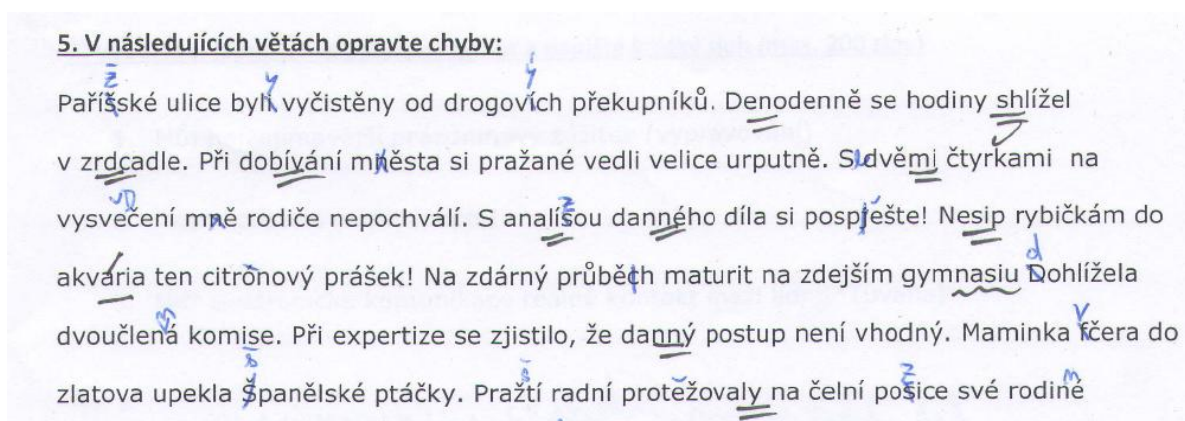
NA: [{Těžš-}]No, já jsem si to blbě zaškrtávala.

JO: Mhm

NA: Takže potom jsem si to, protože jsem to snad dávala nejdřív kroužkem, kolečkem, já už si to nepamatuju. Takže tam jsem tyhle= tady je *francouzský*, *těžší* a *celulóza* s čárkou, no.

Jak již bylo zmíněno výše, hodnocení nalezených odchylek se pohybuje na škále pozitivní – neutrální – negativní. Že se skutečně jedná o škálu s celou řadou mezistupňů, a nejen o tyto tři možnosti, dokumentuje obr. 17. Na něm lze doložit, že častou praxí učitelů je odstupňování negativního hodnocení. Tento předpoklad je navíc potvrzen i v dotaznících, v otázce týkající se vyznačování chyb. Vyučující rozlišují mezi „velkými“ (dvojitě podtržené) a „malými“ chybami (jednoduše podtržené). *Dobívání města s i* je hodnoceno jako hrubá chyba, zatímco *akvarium* s krátkým *a* je pro vyučujícího chyba méně závažná. V obou případech se ale přitom zcela jistě jedná o chyby (tedy o negativně hodnocené odchylky), které jsou normovou autoritou identifikovány a označeny. Liší se pouze mírou negativního hodnocení. Zajímavým případem je zde i zcela odlišné podtržení tvaru *gymnasiu*. To implikuje, že vyučující není s tímto tvarem zcela spokojen (vnímá ho jako odchylku), nehodnotí ho ale pravděpodobně negativně, nebo alespoň ne tak negativně, aby to ovlivnilo celkovou známku (z následných interview vyplynulo, že většina vyučujících pokládá tento tvar za zastaralý, ale stále náležející ke kodifikované podobě spisovného jazyka).

Obr. 17 (Test 18-2)



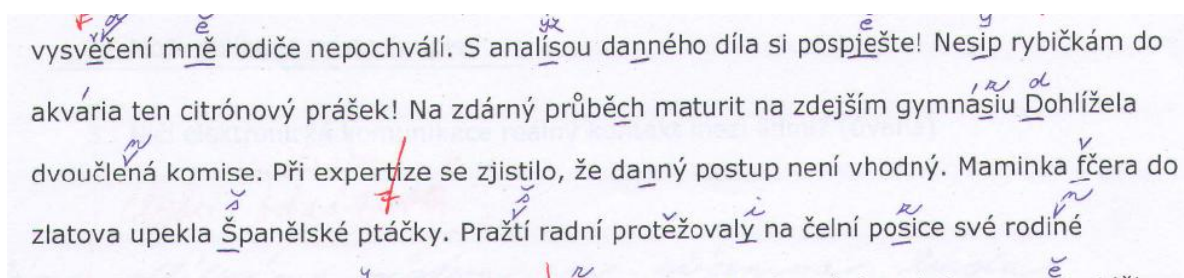
Následující ukázka dokládá tu samou skutečnost (tedy že vyučující rozlišují mezi závažností chyb), týká se ale jiné zkoumané odchylky (NI 3).

JO: [Ne, v pořádku, já vím, že toho máte dost]. Dobře. To by bylo k tomu prvnímu cvičení. Ee, tady u toho druhého, e jestli byste mohla nějak (-) okomentovat tenhle řádek? Tam teda jsou dokonce [DVĚ chybné varianty]?

NA: [No, ano, tam jsou] tahle chyba a vlastně tady, protože tam jsem to brala, jenom jsem doplnila=tuhle chybu neberu tu chybu jako velkou, protože tam je jenom ta čárka, ale chyba to je samozřejmě taky. Takže a tady těch je vlastně těch řádků pět (--)((povzdech)) jednička, dvojka, no, trojka, tady bych to asi vzala trošinku, říkám, přísněji.

Dalším případem, který se poněkud vymyká klasické podobě jazykového managementu, je negativní hodnocení varianty, která je ale v souladu s kodifikací. V takovém případě vyučující označí jako chybnou variantu, která je však kodifikována jako správná. Důvodem je přitom obsah vědomí učitele, který koliduje s normou obsaženou v kodexech. Tedy ten samý důvod, kterým jsme se zabývali v části týkající se povšimnutí, a který bývá jednou ze dvou hlavních příčin „přehlédnutí“ odchylky. V některých případech ale není možné tento obsah vědomí zrekonstruovat, protože v úvahu přichází několik variant. Tak na základě zatržení písmena i ve slově *expertiza* (obr. 18) nejsme schopni identifikovat, zda pro NA představuje normativní podobu tvar *expertíza*, *expertyza*, nebo *expertyza*. Jediné, co jsme z dané korektury schopni vyvodit, je to, že podobu *expertiza* nepovažuje vyučující za správnou. Ke zjištění toho, jakou podobu považuje vyučující za odpovídající normě, se pak dá využít např. metoda follow-up interview.

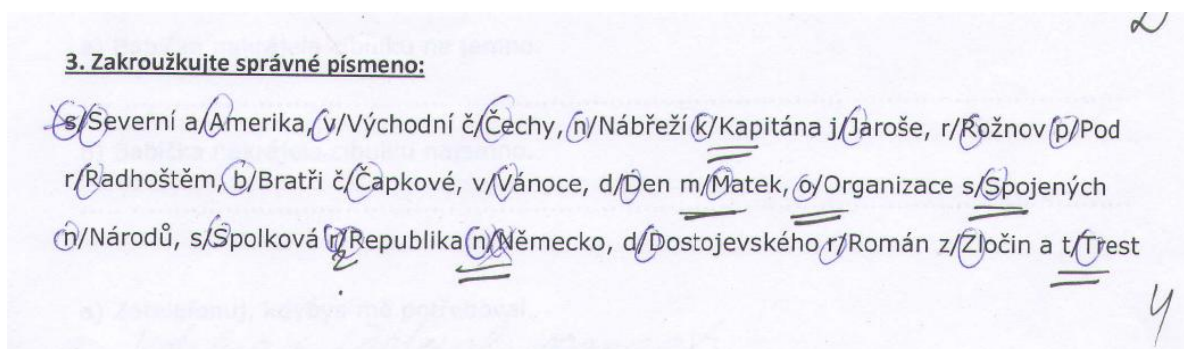
Obr. 18 (Test 30-2)



Posledním specifickým případem, který se v analyzovaných testech vyskytoval, byla situace, kdy se jazykový management nedal provést. Cyklus JM se nemůže rozběhnout, pokud není vyučující schopen identifikovat podobu předkládaných variant. To se často stává v případech, kdy je studentovo písmo nečitelné. Vyučující tak není schopen rozlišit, zda student v konkrétních případech použil velké, nebo malé písmeno, zda je pravopis cizího slova správný, protože jednotlivá písmena se nedají identifikovat, atd. Na obr. 19 je vidět další důvod toho, proč JM nelze provést – označení dvou variant (*republika/Republika*), které se navzájem vylučují.

V podobných případech pak záleží na konkrétním učiteli, jak nastalou situaci hodnotí. V zásadě se nabízejí dvě možnosti: buď danou situaci nehodnotí, nebo ji hodnotí negativně, takže výsledek je stejný, jako kdyby JM proběhl do fáze negativního hodnocení. V příložené ukázce (NI 2) je doložen případ první, tedy negativní hodnocení této situace.

Obr. 19 (Test 17-1)



JO: Dobře. Ee, tady u psaní velkých/malých písmen

NA: Mhm

JO: u tohohle slova

NA: mhm

JO: tam jste to vnímala jako-

NA: *malé n* mělo být

JO: malé

NA: a tam to není právě jasně označené, takže jsem se možná přehlédla, že *nábřeží* má být malé n, tak to jsem asi přehlédla, že?

JO: [Mhm, já jsem si]-

NA: [Ale tady je] velké K a *Jaroše* velké J, tak to je jasný, ale tady to jsem asi přehlédla, jsem nevěděla, co=on zaškrtn de facto obě [varianty, jo].

JO: [Zaškrtnl] obě právě. A tady když není vybraná žádná z variant

NA: Ano, ano

JO: tak to berete jako chybu s-, a značíte to i s tím otazníčkem-

NA: Mhm, mhm, mhm

Na závěr bych ráda zmínila dva případy, které nesouvisí zcela s jazykovým managementem, ale týkají se také oprav testů a neměly by být opomenuty.

První případ bychom mohli označit jako „znakový management“. Není zde totiž opravováno jazykové vyjádření, ale symbol, který student použil. To se stalo dokonce ve dvou případech (obr. 20 a obr. 21), možnost vyjádřit se k této problematice tedy měli ve follow-up interview hned dva vyučující (NI 2, NI 3). Jejich přístupy můžete porovnat na základě následujících ukázek. Jak můžeme vidět, oba vyučující hodnotí použití značky pro opakování –||– negativně, ovšem každý z jiného důvodu.

Obr. 20 (Test 29-1)



JO: A tady-

NA: To je značka pro grafické opakování.

JO: Mhm

NA: Takto se dává opakování, když je nad tím, to znamená, že tady *hobby* a vedle toho stejné, takže tam by mělo být buď slovně to *dtto*, jako že se to opakuje, ale pokud tam dává tuto grafickou značku, tak já to považuju, jako že chtěl opakovat to, co bylo NAD tím, a ne to, co bylo PŘED tím.

JO: Aha

NA: Takže PROTO jsem to dala

JO: Mhm

NA: protože jinak by ten tvar měl být správný, ale já to pojmu vždycky, jako že se opakuje to opakování, že je nad tím uvedeno, a proto jsem to tam dala. Jestli je to tak míněno, že by to mělo být tady na to, tak bych tam dala (-) buď jinak (-) nevím, proč to nenapsal slovně

JO: Mhm

NA: že by to bylo lépe, ale tu grafickou značku si může kdokoliv vykládat jakkoliv, že tohleto se=spíš úzus je, že to je opakování toho, co je nad tím. Jo, tak proto jsem tam udělala otazník. Určitě si byl vědom toho, že teda to *hobby, hobby*, což by bylo správně, ale ta značka je tam nevhodná podle mého soudu.

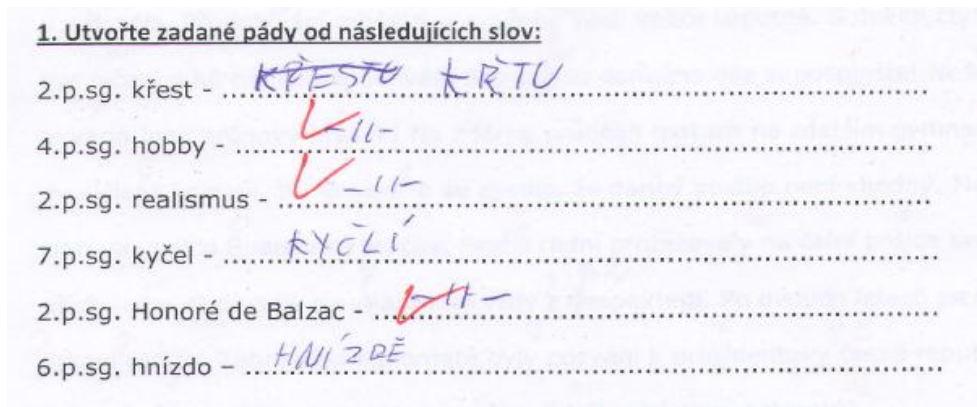
JO: Takže ten student si chtěl pravděpodobně ulehčit (-) práci, [urychlit to, ale nevhodným-].

NA: [Mhm, ale nevhodným způsobem].

JO: Takže to (-) berete jako rovnocennou chybu podle toho hodnocení.

NA: E-e. Ne, já jsem tam psala počet chyb, ne jestli rovnocenné, ale prostě mi to připadalo takhle.

Obr. 21 (Test 38-1)



JO: a u toho slova *hobby*, berete to tak, že třeba ee paní profesorka X²⁹

NA: Mhm

JO: u té se vyskytla podobná varianta, vlastně, taky tahle značka a ta ji označila jako chybnou z toho důvodu, že tuhle značku považuje za opakování výrazu, který se vyskytuje NAD ní, a ne vedle. I když ten student pravděpodobně

NA: Ano

JO: tím myslel, že e ten čtvrtý pád od slova *hobby* je stejný, proto to takhle popsal.

NA: Mhm

JO: Vy byste to brala jako chybu?

NA: Jako chybu=já takhle značím chyby. Pro mě je to chyba, ano? Pro mě je to chyba.

JO: A je to chyba z toho důvodu, že to nenapsal celým slovem-?

NA: Že to nenapsal celým slovem, ano. Že to nenapsal celým slovem.

²⁹ Jméno vyučující nebylo z důvodu zachování anonymity v transkriptu zaznamenáno.

Posledním speciální případ je následující:

Obr. 22 (Test 4-2)

6. Liší se obsahově následující věty? Pokud ano, vysvětlete rozdíl:

a) Během 2. světové války byla jabkenická obora oplocená. X
.....

b) Během 2. světové války byla jabkenická obora oplocena. X
.....

a) Babička nakrájela cibulku na jemno. ✓
.....

b) Babička nakrájela cibulku najemno. ✓
.....

a) Zatelefonuj, kdybys mě potřeboval. X
.....

b) Zatelefonuj, kdy bys mě potřeboval. X
.....

a) Galerie získala první van Eyckův obraz namalovaný technikou olejomalby. ✓
U galerie získala 1. Eyckov obraz, který namaloval olejomalbou (v galerii může i jeho jiný obraz, ten neby namalován olejo malbou, ale

b) Galerie získala první van Eyckův obraz, namalovaný technikou olejomalby. ✓
U ten van Eyck nakreslil první svůj obraz technikou olejomalby. Jeho jeho první obraz v pořadí 2 4ch

První tři příklady student nevyplnil, zpracoval pouze čtvrtou dvojici vět. Vyučující přitom případ druhý, ve kterém se od sebe věty neliší, považoval za správně vyřešený. Možnost, že by se nejednalo o správné řešení, ale o to, že student stihl z daného cvičení vypracovat pouze poslední část, vyučujícího při opravě nenapadla (NI 1).

JO: Mhm. ((listuje)) Tady potom u šestého cvičení e tady vlastně u těch prvních tří vět není (-) uvedeno nic teda, ten student ee nenapsal, jestli si myslí, že se liší nebo neliší, napsal to jenom u toho posledního

NA: Mhm

JO: kde i teda rozepsal, v čem se ty věty liší. A přesto vlastně tady ee u té druhé dvojice vět máte vlastně, že to je správné řešení, takže to vnímáte tak, že ten student ee si myslí, že se ty věty neliší, a proto nic neuvedl, nebo to může být i tak, že to třeba vůbec nestihl↑ napsat

NA: To je [otázka]

JO: [a pak] by se to hodnotilo teda jako- [nesplnil]

NA: [on] vlastně nesplnil druhou část v podstatě toho úkolu, když už to tady teď vidím, že má vysvětlit rozdíl (--), takže já jsem byla asi hodnější a počítala jsem s tím, že prostě když to nekomentoval nijak, tak to chápu tak, že e ty varianty jsou si rovnocenný a on to chápe taky tak, ale pravda to být nemusí, a pak e jsem mu tedy spíš přidala, než ubrala, tím pádem.

JO: Tam je možné, že třeba z časových důvodů

NA: Mhm

JO: to nestihl, nebo že si byl jistý jenom u toho posledního, takže

NA: Může [být (samo)]

JO: [se vyjádřil] jenom k tomu. A ještě k hodnocení slohu ((listování)) ((smích)), ee. Tady vy ste to

4.2. Analýza vybraných problémů

Následující podkapitola je věnována analýze vybraných ortografických a morfologických jevů. Je zjišťováno, jak se k daným problematickým jevům staví jednotlivé instance sociálního silového pole, zejména učitelé jakožto normové autority.

4.2.1. Psaní cizích slov (*akvárium, analýza, citronový, expertiza*)

V rámci ortografických pravidel při psaní cizích slov byla pozornost zaměřena především na kolísání kvantity samohlásek a na psaní *s/z*, a to na základě čtyř konkrétních příkladů: *akvárium, analýza, citronový a expertiza*.

Mezi nejvyžívanější kodexy, věnující se problematice ortografie, patří především Pravidla českého pravopisu. Ta připouští u slov *analýza* a *akvárium* pouze jeden způsob zápisu. V úvodní části, věnované jednotlivým pravopisným oblastem, můžeme najít tato obecná ustanovení: „Ve slovech zdomácnělých se původní *s* vyslovované v češtině jako [z] píše *z*. Např. *analýza*, [...]“ (1994: 30) a „Délka samohlásky se označuje zpravidla tam, kde se ve spisovné výslovnosti vyslovuje dlouhá samohláska bez většího kolísání. [...] Délka se označuje aa) v základech slov: např. *akvárium* [...]; ab) v zakončení slov: -ýza: např. *analýza* [...]“ (1994: 31). U slov *citronový* a *expertiza* je uváděna jak varianta s krátkou samohláskou, tak i varianta se samohláskou dlouhou (*citronový, expertiza*).

Slovník spisovného jazyka českého (1960) se s PČP shoduje pouze na podobě slova *akvárium*, u kterého uznává jako spisovný jen tvar s dlouhým *á*. U slova *analýza* uvádí jako spisovnou i podobu *analysa*, zatímco *citronový* se podle něj může psát je s dlouhou samohláskou. Ve slově *expertiza* naproti tomu nekolísá kvantita vokálu, ale užití *s/z*: možná je jak varianta *expertisa*, tak i *expertiza*. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2006) je z kodexů nejstriktnější. U všech analyzovaných slov uznává vždy jen jednu pravopisnou podobu, a to konkrétně *akvárium*, *analýza*, *citronový* a *expertiza*. Na tomto případě je dobře ilustrována skutečnost, že se jednotlivé instance (tedy modelové texty, normové autority, jazykoví experti a kodexy) mohou názorově lišit nejen mezi sebou navzájem, ale že ani tyto instance uvnitř sebe nejsou vždy jednotné. Tím se také problematizuje termín kodifikace jakožto „zaznamenání a uzákonění normy ve směrodatných příručkách, gramatikách, slovnících atd.“ (Hausenblas: 1963). O této kodifikaci se předpokládá, že je jednotná a pro mluvčí jazyka závazná. Která kodifikace je ale ta „pravá, správná“? Pokud se různé příručky ve svých názorech na určité jevy liší, podle které se máme řídit? Která z nich má největší moc prosadit svou představu normy? I to je jedna z otázek, kterou současná sociolingvistika, na rozdíl od starších přístupů, bere v úvahu.

Jazykoví experti jsou v ohledu psaní cizích slov méně benevolentní než kodexy. Jazyková poradna Ústavu pro jazyk český (která byla vybrána jako reprezentativní zástupce instance jazykových expertů) uvádí jako spisovné pouze tvary *analýza*, *akvárium* a *expertiza*, v případě slova *citronový* pak jak variantu s krátkou, tak i s dlouho samohláskou (*citronový*). Obecná ustanovení, platná pro výběr dlouhé/krátké samohlásky resp. *s/z*, jsou přitom stejná jako v tištěných kodexech.

Největší rozvolněnost v otázce spisovné ortografie přejatých slov vykazují modelové texty. K jejich vyhledání bylo užito korpusu SYN2010, který obsahuje více než 100 milionů textových slov³⁰. Nalezené případy jsou vždy citovány v kontextu 15 slov vlevo a 15 slov vpravo. Ve většině případů bylo nalezeno více pravopisných variant daných slov, doklady „starého“ pravopisu přitom zdaleka nepocházejí jen z období před r. 1993. Tak bylo např.

³⁰ Ačkoli si jsem vědoma toho, že korpus SYN2010 kromě odborných a publicistických textů obsahuje i texty beletristické, z nichž ne všechny se dají považovat za modelové texty v pravém smyslu slova, zahrnula jsem z důvodu nemožnosti procházení všech jednotlivých položek do celkových statistik i tyto texty.

pro tvar *expertiza*³¹ nalezeno celkem 250 dokladů. Podoba *expertiza* bylo nalezeno celkem 56krát.

Pochopme proč. Tvořivost poháněná strategií, strategií zákazníkem zvnitřku a obchodní problémy osvětlené < expertizou> . V tomto smyslu iniciativy, které tvořivost upravují jako by to byl pytel brambor

(Strategie, č.33/2007)

Britské asociace pro poradce a psychoterapeuty. Někteří čtenáři neskrývají ironii nad podobnými < expertízami> . " Měl jsem aféru se sestrou své ženy. Moc jsme si to užívali

(Právo, 11.6. 2008)

U slova akvárium byla situace poněkud jednoznačnější. Tvar *akvarium* byl v korpusových dokladech nalezen 10krát (z toho 7 případů pocházelo ze stejné publikace), podoba *akvárium* se vyskytovala v korpusu v 522 případech.

156 cm. Je to nesourodý pár. Loos na dr. Müllerovi vymáčknu ta dvě < akvaria> a mně zůstalo to zařídit . Je počátek března, přišla první zásilka květin a

(Ksandr, Karel – Ulrich, Petr. Müllerova vila. Praha : Argo, 2000. 80-7203-315-8.)³²

pracovních stolů a zaobíral se koženou bundu. Pověsil ji na šňůru do prázdného čtyřsetlitrového < akvária> a pak vhodil dovnitř balíček pro pevné důkazy. Z balíčku se po otevření začaly

(Connely, Michael. Falešní hráči. Ostrava : Domino, 2002. 80-7303-052-7.)

Nejjasněji dopadl v korpusovém výzkumu soubor tvarů *analýza* a *analyza*, a to zcela jednoznačně ve prospěch tvaru prvního (8520 výskytů). Způsob zápisu *analyza* se vyskytoval pouze v jednom případě, navíc v přímé řeči, která byla úmyslně stylizovaná jako nespisovná. Tvar *analyza* nebyl v korpusu nalezen vůbec.

³¹ Slova byla vždy zadávána do vyhledávání jako lemmata, tzn., že dané slovo bylo vyhledáno vždy ve všech pádech v singuláru i plurálu.

³² Korpusové doklady jsou v této DP citovány stejným způsobem jako jiné prameny, tedy včetně bibliografických údajů (navíc je zaznamenáno ještě ISBN, pokud je uvedeno v korpusu).

ne. Tradiční židovský charakter této práce to neovlivní. Mé přesvědčení, že Wellhausenova < analýza > Pěti knih Mojžíšových překrucuje dějiny a znesvěcuje víru, zůstává neotředeno, stejně jako mé

(Potok, Chaim. Na počátku. Praha: Argo, 2001. 80-7203-383-2.)

Myslím, že opravdu chce, ale že je holt momentálně zašlajrovanej. Tvá < analyza > o tom, že nás ctí, ale nejsme z jeho těsta, je přehnaná

(Matějka, Ladislav (ed.). Korespondence. Praha : Akropolis, 2008, 978-80-7304-075-8)

Na základě dokladů z Českého národního korpusu lze odvodit, že pravopis slova *citronový/citrónový* je ze všech vyhledávaných pravopisných variant ustálen nejméně. Podoba s krátkou samohláskou *citronový* sice s celkovým počtem 1005 výskytů formu *citrónový* (394 dokladů) kvantitativně jasně předčila, ale celkový poměr byl pouze 3:1 pro *citronový* (na rozdíl od ostatních případů, kde je poměr zhruba 50:1 (*akvárium:akvarium*), 5:1 (*expertiza:expertíza*) a 8520:1 (*analýza:analyza*). Jednotlivé varianty nevykazovaly žádné zvláštní kolokace, obě se např. nacházely ve spojení se slovem kyselina.

Šťáva obsahuje asi 21 % cukru , 3 % tuku , přibližně 4 % kyseliny < citronové > a značné množství vitamínu C. Z listů se připravuje chutný čaj, a protože květy

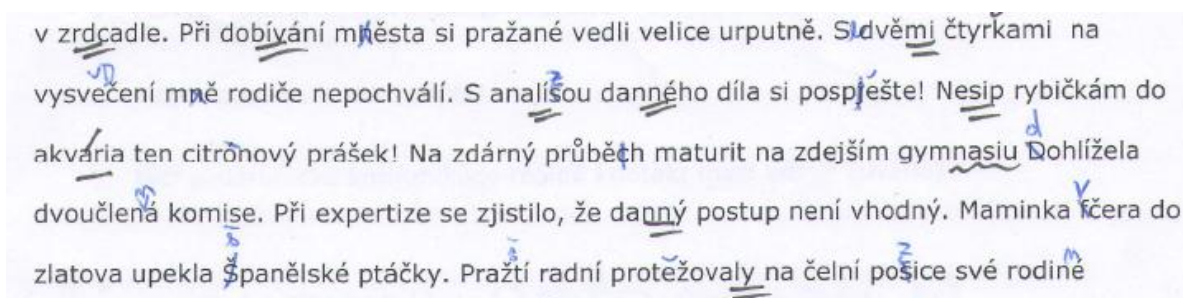
(Lidé a země, č. 5/2002)

Laminovaná DTD deska vyhověla na stupeň 5 u všech zkoušených látek, vyjma kyseliny < citrónové >, která způsobila pouze střední změny. Fóliovaná deska vyhověla v nejvyšším stupni v případě

(Stavitel, č. 2/2006)

Normové autority při svých korekturách hodnotili dané jevy následujícím způsobem: Všechny osm vyučujících uznávalo jako jediný pravopisně správný tvar *akvárium*. Vyskytlo-li se v testech *akvarium s a*, bylo vždy hodnoceno jako chyba (ačkoli ve většině případů jako chyba malá).

Obr. 23 (Test 18-2)



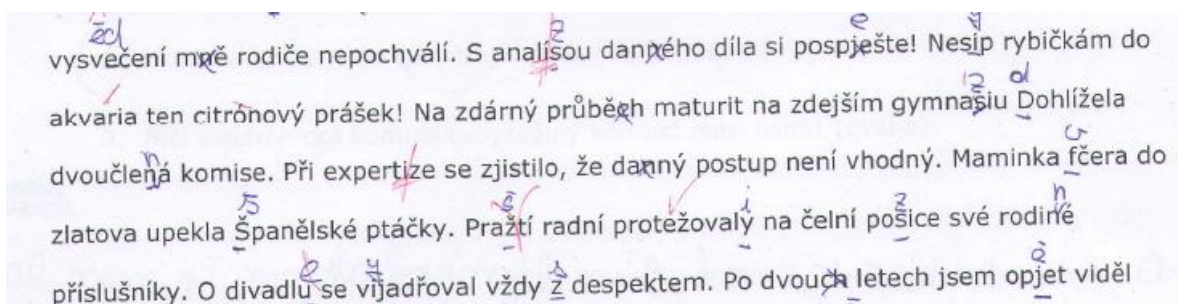
v zrcadle. Při dobývání města si pražané vedli velice urputně. S dvěmi čtyřkami na vysvěcení má rodiče nepochválí. S analýsou daného díla si pospěšte! Nesip rybičkám do akvária ten citrónový prášek! Na zdárný průběh maturit na zdejším gymnasiu Dohlížela dvoučleňá komise. Při expertize se zjistilo, že daný postup není vhodný. Maminka fčera do zlatova upekla španělské ptáčky. Pražtí radní protěžovaly na čelní pošice své rodině

U slova *analýza* se sedm z osmi vyučujících shodlo na tom, že toto je jediný spisovný tvar. Jeden vyučující uznával jako správné řešení i starší ortografickou podobu *analýsa*.

Slovo *citronový* dělalo normovým autoritám největší problém – hned tři z nich označili tvar *citronový* jako chybný a v testech vyžadovali pouze podobu *citrónový*. Většina ostatních instancí přitom u tohoto slova umožňuje obě varianty.

Podobná situace nastala u slova *expertiza*. Dvě z normových autorit v rozporu s kodifikací identifikovali tento tvar jako chybný a jako plán úpravy navrhly podobu *expertýza*.

Obr. 24 (Test 42-2)



vysvěcení má rodiče nepochválí. S analýsou daného díla si pospěšte! Nesip rybičkám do akvária ten citrónový prášek! Na zdárný průběh maturit na zdejším gymnasiu Dohlížela dvoučleňá komise. Při expertize se zjistilo, že daný postup není vhodný. Maminka fčera do zlatova upekla španělské ptáčky. Pražtí radní protěžovaly na čelní pošice své rodině příslušníky. O divadlu se vjadřoval vždy z despektem. Po dvou letech jsem opjet viděl

Shrneme-li tedy obsah vědomí vyučujících a porovnáme ho s obsahy vědomí ostatních instancí, zjistíme, že v zásadě se s nimi shoduje. U většiny zmiňovaných slov jsou stále ještě tolerovány dva způsoby psaní, proto jsou i učitelé při opravování těchto variant zpravidla tolerantní. Z tohoto obecného závěru vybočuje pouze hodnocení slova *expertiza*, které sice podle některých kodexů umožňuje psaní s *i* nebo *í*, ne však zápis s *y*, který někteří vyučující hodnotili jako jediný správný.

4.2.2. Skloňování neuter vzor město (hnízdo, divadlo)

Na tom, jakým způsobem se v 6.p.sg. skloňují neutra *hnízdo* a *divadlo*, se většina analyzovaných kodexů shoduje. Příruční mluvnice češtiny (2003: 264) v kapitole Skloňování neuter uvádí variaci lokálu o městě/jablku. Detailnější informace uvádí v další části, kde se píše, že: „Při **volbě koncovky** hraje roli několik faktorů. U slovtvorných typů se sufixy *-dlo*, *-stvo*, *-ko*, *-čko*, *-ivo* bývá obvyklá vždy jen jedna koncovka; u *-dlo* je to *-e* (o divadle, na sedadle, o mýdle) [...]“ Dalším faktorem je větněčlenská příslušnost daných substantiv. V adverbialním významu mají tato neutra na rozdíl od významu objektového častěji koncovku *-e/-ě* (o *hnízdu/na hnízdě*)³³. Následuje poznámka, že „[p]řítom je v tomto protikladu pevnější pozice koncovky *-e* v adverbialním užití než pozice koncovky *-u* v objektovém užití, [která] může být pod vlivem vyšší frekvence adverbialních významů některých slov užívána méně.“ Mluvnice češtiny (1986: 314) udává, že koncovka *-ě(e)* je vývojově starší a u části jmen základní slovní zásoby (např. *hnízdo*) také jediná v úzu užívaná. Koncovka *-u* vznikla analogií podle obdobného skloňování maskulin. U jmen na *-dlo* (tedy i *divadlo*) se udržuje především koncovka *-(ě)e*. Václav Cvrček (2010: 185–186) uvádí ve své knize Mluvnice současné češtiny (1 Jak se píše a jak se mluví) statistický přehled koncovek vzoru město v 6.p.sg. Pšaná čeština upřednostňuje podobu měst-ě před podobou měst-u v 74% případů, mluvená čeština dokonce v 79%. Cvrček vytvořil dokonce tabulku s přehledem nejčastějších neuter typu město, ve které uvádí četnost výskytu koncovky *-u*: nikdy nebo skoro nikdy se vyskytuje u slova *divadlo*, zřídka u slova *hnízdo*.

Informace obsažené v internetové příručce Ústavu pro jazyk český (jazykoví experti) se v zásadě shoduje s informacemi uváděnými v jednotlivých kodexech. Podle obecného poučení hraje roli při volbě koncovky jednak slovtvorný typ daného substantiva („U slovtvorného typu s příponou *-dlo* bývá obvykle zakončení *-ě(e)* [...]“)³⁴, *jednak jeho syntaktická funkce* („U podstatných jmen s významem příslovečného určení místa (méně často i času nebo způsobu) bývá koncovka *-ě(e)*, ve významu objektovém (předmětném) mívají též podstatná jména koncovku *-u*.“). *Stejně jako PMČ (ačkoli jinými slovy) potvrzuje i Jazyková poradna názor, že slovo divadlo má k dispozici sice obě koncovky, ale v úzu výrazně převažuje koncovka -e, a to bez ohledu na větněčlenskou příslušnost.*

³³ Toto tvrzení ale (stejně jako většina formulací v PMČ) není preskriptivní, nýbrž deskriptivní – ačkoli v praxi bývá tato příručka využívána jako preskriptivní. Není řečeno, že se musí v adverbialním významu užívat koncovka *-e/-ě*, nýbrž že tomu tak v praxi většinou bývá.

³⁴ <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=260>

Výsledky korpusové analýzy tvrzení jak kodifikátorů, tak i odborníků z Jazykové poradny potvrzují. Tvar *hnízdu* se v lokálu singuláru téměř nepoužívá (v korpusu byly nalezeny pouze 2 doklady), zcela jasně převažuje tvar *hnízdě* (nalezen 234krát). Je ale třeba dodat že ve většině případů tvoří kolokaci tohoto tvaru předložky *v(e)* a *na* – tedy předložky, které jsou součástí příslovečného určení. Objektová předložka *o* (po které by měl podle kodexů následovat tvar *hnízdu*) předcházela slovo *hnízdě* ve 4 případech. Substantivum *divadlo* podle kodexů i jazykových expertů upřednostňuje v 6.p.sg. podobu *divadle*. Korpusová analýza dokazuje, že pisatelé skutečně v lokálním tvaru užívají výhradně podobu *divadle*, a to bez ohledu na to, zda se jedná o objekt, nebo o příslovečné určení:

kopírka a elektrický psací stroj dosud patří k zakázaným prostředkům podvratné činnosti .
Diskutují o < divadle> a o Afghánistánu . Brzy se všichni sejdem v Londýně ! křičí Jurij jako šílený

(Le Carré, John. Ruská sekce. Praha : Svoboda – Libertas, 1992. 80-205-0280-0.)

na jiném místě. Pak všechna světla zmizela, velice pomalu, jako když v < divadle> právě jde opona nahoru. Zrovna když se náhle setmělo, začala mě bolet hlava

(Chandler, Raymond. Muž, který měl rád psy. Praha : Ametyst, 1996. 80-85837-14-5.)

Názor jednotlivých normových autorit na spisovnou deklinaci slov *divadlo* a *hnízdo* se značně liší. V prvním případě se polovina vyučujících shodla na tom, že spisovná deklinace neutra *divadlo* umožňuje jak podobu *divadlu*, tak *divadle*. Ve třech případech byla jako jediná správná možnost označena forma *divadle*, v jednom případě *divadlu*. Podobná situace je i u slova *hnízdo*. Pět vyučujících uznává jako správné obě varianty (*hnízdě* i *hnízdu*), z toho dva při uvádění těchto variant v testu blíže specifikují kontext, ve kterém se která z nich používá (-ě u příslovečného určení místa, -u ve funkci objektu). Dva vyučující připouštějí jako jedinou spisovnou variantu *hnízdě*, kterou zcela vylučuje jeden vyučující. V následující ukázce je zaznamenán názor jednoho z vyučujících (NI 2).

JO: Tady sem (-e) ještě varianta u cvičení pět, *o divadlu* nebo *o divadle*, ee, v těch zbylých testech, kde bylo -u, tak tam jste ho neopravovala

NA: Mhm, mhm

JO: tady *-e* taky ne, takže *ee* to berete tak, že obě ty varianty (-) se dají použít?

NA: No, já bych řekla, že *ano*, to je jako „na pódiu“, nebo *ee*, jsou podstatná jména, která=„na parketě“ / „na parketu“[↑] Se používá obojí[↑], ale je fakt, že jsem si neověřovala jednotlivá slova, *ee* jestli- , ale myslím si, že *o divadle* i *o divadlu* je správně.

Je vidět, že v názoru na spisovné varianty neuter *hnízdo* a *divadlo* se normové autority od ostatních instancí liší. Všechny ostatní instance (s výjimkou modelových textů a slova *divadlo*)³⁵ totiž uznávají u těchto dvou slov vždy obě varianty³⁶. Pouze normové autority v těchto konkrétních případech jednaly v rozporu se zbylými instancemi a některé varianty hodnotily jako chybné.

4.2.3. Interpunkce v okolí vsuvek (*prosím*)

V případě vsuvek³⁷ (pokud si uchovávají větnou povahu) umožňují Pravidla českého pravopisu jak psaní s čárkami, tak i bez čárek. Svobodová (2003: 39–41) uvádí, že „další původní větné vsuvky poklesly a coby izolovaná slova se stávají spíše větnými částicemi, aniž se bere ohled na jejich původní slovesný původ a dříve zřejmý status věty. V písmu už se ani nemusí oddělovat čárkami a tento moderní trend je progresivní. Jde o výrazy **myslím, tuším, prosím: [...]**.“

Výklad na stránkách Jazykové poradny ÚJČ řadí *prosím* mezi výrazy s oslabenou větnou platností (podobně jako *mimochodem, bohužel, naštěstí* aj.). Slova typu *prosím* si větnou platnost částečně uchovávají, ale není třeba je od zbytku věty oddělovat čárkami. Podle klasifikace odborníků z ÚJČ se tyto výrazy nedají označovat jako vsuvky, protože vsuvka je chápána jako „celek, který s danou větou významově souvisí jen velmi volně,

³⁵ Ani zde si nemůžeme být stoprocentně jistí, že se v žádném modelovém textu nevyskytuje v 6.p.sg. tvar *divadlu*, ale v rámci kolokační analýzy nebyla nalezena v blízkosti tohoto tvaru žádná lokálová předložka, dá se tedy předpokládat, že tomu tak skutečně je.

³⁶ Ačkoli mohou deklarovat, že jedna z těchto variant má jasnou převahu. Nezakazují ale užívány druhé varianty.

³⁷ Jako vsuvka se označuje „sdělení vycházející z jiné promluvové roviny, které se svým okolím mluvnicky nesouvisí“. (Svobodová 2003: 39)

není začleněn do gramatické stavby věty, do níž je vložen (není jejím větným členem), a proto je zpravidla oddělen čárkami z obou stran.³⁸

V rámci ČNK je problematika umístování interpunkce v okolí slova *prosím* jen těžko zkoumatelná (ačkoli se jedná o velmi pokročilou technologii, která umožňuje řadu přesných analýz i vytváření různých statistik). Je totiž třeba jednak eliminovat slovo *prosím* jako predikát, jednak sledovat současný výskyt čárek z obou stran slova *prosím*. Technologie ČNK nicméně umožnila vyhledat údaje o absolutním výskytu kolokace čárek a slova *prosím* – v 4537 případech čárka bezprostředně předchází slovu *prosím*, do vzdálenosti dvou míst za ním (je třeba brát v úvahu i přítomnost dalších slov typu *vás*) se vyskytuje v 3834 případech. Ačkoli se nedá přesně určit, v kolika případech se jedná o predikát *prosím*, který je následován vedlejší větou, dá se i na základě celkového počtu 7762 nalezených dokladů slovního tvaru *prosím* usuzovat na to, že v převážné většině případů je tato vsuvka umístována mezi čárky. Jak je ale vidět z následujících příkladů, použití čárek značně kolísá, a to i v rámci jednoho textu:

Místní společníci jsou většinou ničemu anebo bývají ovlivněni. Držte nám , < prosím> vás ,
tahle dvě místa v rohu a já zatím skočím pro lístky

zajdete za Jamesem do vězení. Budete - li s ním mluvit, vyříd'te mu < prosím> vás , že jsem
přesvědčena o jeho nevině.“ ”Vyřídím, slečno Turnerová

To jsou dva klíčové body, na kterých závisí celý případ. A teď si < prosím> vás raději
pohovořme o Georgi Meredithovi a další podrobnosti nechme na zítřek.“ ”Jak

(Doyle, Arthur Conan. Příběhy Sherlocka Holmese. Praha : Mladá fronta, 1971.)

Normové autority se k problematice interpunkce v okolí vsuvky *prosím* staví nejednotně. Tři vyučující vyžadují pouze psaní *prosím* bez čárek, stejný počet umožňuje psaní bez čárek i s nimi. Dvě ze zkoumaných normových autorit pak uznávají pouze variantu bez čárek. Je tedy vidět, že mínění normových autorit ohledně této jazykové proměnné není zcela ustálené. V následujícím transkriptu můžeme vidět mínění jednoho z vyučujících (NI 2).

³⁸ <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=151#nadpis26>

JO: A potom tady u té předposlední [věty, ((listuje)) *prosím*]-

NA: [Mhm], *prosím* jako vsuvka, bych tam neoznačovala, MŮŽE být, NEMUSÍ být, já jsem to také neoznačovala jako chybu, protože jednoslovné vsuvky mají tu možnost, že jsou v rámci věty neoznačeny. Takže já si myslím, že tam je možnost, jako jsou třeba (--) polovětné infinitivní konstrukce, takže „Žádal ee zhasnout světlo“, nebo prostě jsou polovětné konstrukce, které se MOHOU a NEMUSÍ označovat čárkou, to znamená i v případě jednoslovných vsuvek je tomu tak, podle teda aspoň ee teorie, kterou ee nosím v hlavě, takže *Odpovězte nám*, MOHLA by být p- čárka, **prosím*, čárka, do tří dnů*, ale v případě JEDNOSLOVNÝCH je možná i ta varianta bez čárek. Takže to se=spíš když to nějakým způsobem narušuje, „*Prosím TĚ*“, takže tam už by byly čárky, ale to *prosím*, *bohužel*, a tak dále, tak já neberu, že MUSÍ být jedine s čárkami.

JO: Takže uznáváte obě varianty ale [pokud]

NA: [Mhm]

JO: jako v tomto případě ten student ee [tu čárku (--) jenom jednu čárku udělal]-

NA: [tu čárku udělal], tak ji musí udělat i potom, tam je to jasné. Buď je vsuvka oboustranně označena, u jednoho slov-, nebo není ani na jedné. To je jako kdyby tam měl oslovení ee „*Odpovězte nám*, ee *Petře*, do tří dnů“, takže *Petře* přece se dá ze za-,na-, před i za slovem a to je stejné, stejná varianta.

4.3. Vyhodnocení dotazníků

Nyní se vrátíme k dotazníkům, které byly blíže popsány v kapitole 3.3. Jak již bylo řečeno, otázky 1–6 a 11–12 se týkají jazykového managementu a jeho fází, v otázkách 7–10 je pozornost zaměřena na pozici učitelů českého jazyka v rámci sociálního silového pole. Shrnutí odpovědí na tyto otázky se budeme věnovat v rámci následující kapitoly. Nejprve se budeme věnovat odpovědím týkajícím jazykového managementu, následně přejdeme k otázce pozice normových autorit v rámci ostatních instancí.

Výsledky dotazníku jsou následující:

První dvě otázky se zaměřovaly na JM spíše obecně. Konkrétní časové údaje uvedla polovina dotazovaných učitelů, většina odpovědí se dala shrnout slovy „podle potřeby“ – při tom respondenti zpravidla uváděli, že u slohů tráví několikanásobně větší množství času než u testů, a že je pročítají v průběhu několika dní opakovaně. Někteří vyučující udali i přibližný čas, který tráví opravováním různých typů testů (u diktátů a testů zaměřených na

konkrétné jazykové jevy šlo väčšinou o čas do 1 hodiny, doba opravovania slohových testů byla uváděna řádově v několika hodinách). Konkrétní časové údaje můžeme vidět třeba v následující ukázce:

Obr. 25 (Dotazník 5)

1. Kolik času strávíte zpravidla opravováním?

diktát - 1 ks	=	cca 5-7'
test (malý)	=	5'
sloh	=	cca 20'
opelvaní práce	=	20'

Druhá otázka pouze teoreticky ověřovala to, co se dalo snadno vypočítat z testů – a sice jakou formou vyučující označují nalezené chybné jevy. V zásadě se všichni respondenti shodli na tom, že chybné varianty podtrhávají (hrubé chyby zpravidla dvojité, menší jednoduše). Někteří respondenti taktéž uvedli, že stylistické prohřešky označují podvlněním, na nečitelné výrazy bývá upozorněno zakroužkováním.

Na otázku č.3 odpověděli dva respondenti, že správná řešení v testech (většinou) neuvádí; další dva, že správně řešené sice do testů nezaznamenávají, ale probírají je později se studenty v hodinách; jedna normová autorita rozlišuje mezi pravopisnými cvičeními (řešení neuvádí) a slohem (uvádí); další dotazovaný uvedl, že ve své výuce používá pouze typ testů multiple-choice, u kterého je řešení jasné. Poslední respondent sice v dotazníku odpověděl, že správná řešení při korekturách testů uvádí, v jím opravených textech ale správná řešení zaznamenána nebyla. Tato skutečnost ukazuje důležitost užití reálných zdrojů dat (tedy např. autentických testů) při výzkumech podobného typu – bez jejich využití se totiž nedá ověřit, zda odpovědi uvedené v dotaznících odpovídají skutečnosti, či nikoli³⁹.

Pokud jde o znalost více správných variant (otázka 4), jejich podobu při korekturách uvádí pět ze sedmi vyučujících. Pouze dva vyučující odpověděli, že varianty neuvádí, nebo je uvádí až při ústním rozboru. Znalost těchto variant je přitom po studentech vyžadována

³⁹ Praxe, že respondenti při vyplňování dotazníků odpovídají spíše než podle pravdy tak, jak si myslí, že by měli, je poměrně častá. Přitom tato skutečnost získané výsledky a statistiky značně zkresluje, a tím pádem i znehodnocuje. Proto je lepší získat sice kvantitativně menší množství dat, ale data skutečně podložená.

spíše pasivně (je třeba vědět, že obě předkládané varianty jsou správné), než aktivně (studenti nemusejí v testech uvádět všechny varianty a jejich uvedení není důvodem pro zlepšení hodnocení, terminologií JM tedy není pozitivně hodnoceno).

Problémové jevy rozebírá a opakovaně se k nim o hodinách vrací šest (resp. sedm) ze sedmi vyučujících (otázky 5 a 6). Jeden respondent odpověděl, že chyby studentů v dalších hodinách sice nerozebírá (otázka 5), ale opraví je a se studenty následně procvičí⁴⁰. To bylo zopakováno i v NI 1:

NA: a myslím, že ee to je hrozně těžký e takovýhle cvičení studentům dát a posléze ho opravovat= Musí si člověk podle mě velice pečlivě podle mě rozmyslet, jak ho opraví, co ještě bude chyba, nebude, co bude poloviční (-) bod dolu a podobně. Je to hrozně těžký takovýhle cvičení opravovat.

JO: Mhm. A tady jste teda jenom označovala chyby, ale ee řešení [už jste tam neuváděla].

NA: [Řešení ne], ne. (Student sám) ten vlastně jo, ale já ne-, ale já vždycky počítám s tím, že po každým testu to se studenty procházím a e vždycky KAŽDOU JEDNU VĚC po druhý si vysvětlíme a píšou si opravu, takže i když bych to nenapsala, tak bych posléze ale vysvětlovala, a chtěla bych, aby třeba si napsali opravu s vysvětlením, když by (-) e tam měli chybu.

S nesouhlasem studentů s konkrétní korekturou (otázka 7) se podle udaných informací setkalo dokonce šest ze sedmi vyučujících. Pozitivní odpověď na tuto otázku byla většinou specifikovaná dodatkem, že k této situaci dochází převážně u slohových cvičení (tedy ve stylistických formulacích, ne u pravopisných prohřešků), nebo že se jednalo o špatné započítání bodů ze strany učitele. Pouze jeden vyučující uvedl konkrétní případ pravopisného jevu, který se student pokusil doložit na základě „modelového textu“⁴¹ (obr. 24). V ukázce z follow-up interview (NI 4), která následuje za obrázkem, je problematika nesouhlasu normových subjektů zhodnocena na teoretické rovině.

⁴⁰ Čímž bylo pravděpodobně myšleno, že dané jazykové jevy nerozebírá teoreticky, ale procvičuje je se studenty prakticky.

⁴¹ Ačkoli podle objektivních měřítek by tento text za modelový nemusel být považován (žánr pohádky se zpravidla mezi tyto texty nezařazuje, ačkoli u pohádek celonárodně uznávaných autorit jako např. B. Němcové by se dalo o jejich zařazení mezi modelové texty minimálně v kontextu jejich doby uvažovat), student ho jako takový vnímal, a proto ho také použil jako argument k doložení správnosti své varianty.

Obr. 26 (Dotazník 5)

7. Stalo se Vám někdy, že student nesouhlasil s Vaší korekturou (např. na základě jím
prostudované sekundární literatury apod.)? ANO (u velkého
přeměru) přinesli např. knihu i čtení
přesně Biskupce → černošská Karelka

JO: A je možné e u syntaktických problémů tohoto typu, když by ten student e nesouhlasil třeba třeba s tou korekturou vaší a argumentoval tím, že on to pochopil nějak (-) e, což by mohl být třeba případ té první věty, (-) teoreticky, <čte> *Prezident nesouhlasí s postupem stranického lídra, který zahájil mohutnou volební kampaň a vyzývá k občanské neposlušnosti* (-) když by ten student udělal čárku ee za slovo kampaň

NA: Mhm

JO: a argumentoval by tím, že ta druhá vedlejší věta už se nevztahuje ke stranickému lídrovi, ale k prezidentovi, (-) e (--) obhájil by si tu verzi?

NA: No, tady ta věta je právě taky i zvolená trošku jako chyták, možná že se tam dá to takhle brát, ((nadechnutí)) záleželo by JAK /by/ ten student /obhajoval/ to svoje řešení, jestli by to obhajoval pořádně, nebo jestli by to bylo jenom založené na nákých dohaděch nebo domněnkách. Ale=a třeba bychom to potřebovali vidět i v kontextu, DELŠÍM.

Většina vyučujících se v případě pochyb obrací na odbornou literaturu (tuto možnost uvedli všichni dotazovaní), na své kolegy (šest ze sedmi) či na jazykovou poradnu (tři ze sedmi). Na základě těchto odpovědí se ukázalo, že Ammonův koncept sociálního silového pole není pouhým teoretickým konstruktem, nýbrž je založen na skutečné sociální realitě. Jazykoví experti z Ammonova konceptu jsou zde zastoupeni institucí jazykové poradny, pod pojem kodex můžeme zahrnout všechny respondenty uváděné odborné příručky a normové autority lze ztotožnit s kolegy-češtináři. Jediná instance, která nebyla v dotaznících uvedena, jsou modelové texty⁴² (obr. 29). V ukázce z NI 4 je taktéž potvrzeno,

⁴² To je způsobeno především povahou jazykových proměnných, které vyučující vyhledávají. Je snazší ověřit si správnost konkrétní varianty ve slovníku nebo v jazykové poradně, než daný výraz složitě dohledávat v literatuře.

že se vyučující v případě nejasností obrací na další normové autority (ztělesněné v tomto případě kolegyní). Na základě části NI 4 je zase doložena skutečnost, že sice sami málokdy využívají pro svou argumentaci ukázky z modelových textů, ale pokud je využijí jako argument studenti, většinou jim je uznají. Z toho vyplývá, že se vyučující v porovnání s modelovými texty považují za instance nižšího řádu. Nepřesvědčují tedy studenti o své podobě normy, ale uznají i normu modelových textů. Zda následně také tuto normu sami na sebe implementují (tedy osvojí si variantu obsaženou v MT) už ale není doloženo.

JO: A je možné e u syntaktických problémů tohoto typu, když by ten student e nesouhlasil třeba třeba s tou korekturou vaší a argumentoval tím, že on to pochopil nějak (-) e, což by mohl být třeba případ té první věty, (-) teoreticky, <čte> Prezident *nesouhlasí s postupem stranického lídra, který zahájil mohutnou volební kampaň a vyzývá k občanské neposlušnosti* (-) když by ten student udělal čárku ee za slovo kampaň

NA: Mhm

JO: a argumentoval by tím, že ta druhá vedlejší věta už se nevztahuje ke stranickému lídrovi, ale k prezidentovi, (-) e (--) obhájl by si tu verzi?

NA: No, tady ta věta je právě taky i zvolená trošku jako chyták, možná že se tam dá to takhle brát, ((nadechnutí)) záleželo by JAK /by/ ten student /obhajoval/ to svoje řešení, jestli by to obhajoval pořádně, nebo jestli by to bylo jenom založené na nějakých dohadách nebo domněnkách. Ale=a třeba bychom to potřebovali vidět i v kontextu, DELŠÍM.

JO: Mhm

NA: Podle mě pak by bylo jasné, kdo je tady tím (-) vyzývajícím.

JO: A pokud by přinesl doklad podobné věty nebo takovéto věty z literatury (-) třeba nějaké nebo z internetu

NA: [Tak samozřejmě]

JO: [brala byste] to jako argument?

NA: Samozřejmě.

Obr. 27 (Dotazník 2)

8. Co uděláte v případě, že máte pochybnosti o správnosti nějaké varianty? Na koho/co se při zjišťování správné varianty obrátíte?

- odborné příručky
(Pravidla českého pravopisu)
- jazyková poradna
- kolegové

JO: Ee, u šestého cvičení tady taky jste

NA: Mhm

JO: původně

NA: ee, kde to máme? To je, hm, (3s) tam jsem se-, tam jsem nejdřív napsala, že je správně, ale potom ne, protože jde o to, jak to chápete. Jestli už byla oplocena PŘED tou druhou světovou válkou, nebo až BĚHEM té války. Takže to je-, beru, jako skutečně teda, že jsem to spletla a pak jsem to doplňovala, teda-. Jestli jste z toho trošku moudrá, nevím, ale tak jak jsem uznala za vhodné. To jsme ještě konzultovaly s kolegyněmi, protože ona měla něco podobného, takže potom jsme to ještě konzultovaly spolu.

Nejčastěji využívanou příručkou jsou Pravidla českého pravopisu. Velké oblibě se těší i „Akademická mluvnice“, ačkoli je otázka, do jaké míry ji vzhledem k její komplexnosti a složitosti vyučující ve středoškolské praxi skutečně využívají. Ve dvou případech byl uveden Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, ostatní uvedené kodexy (např. Nauka o českém jazyce) se vyskytovaly v odpovědích maximálně jednou. V jednom případě byl uveden přímo autor příruček, který je daným vyučujícím vnímán jako odborník na jazykovou problematiku – tedy nejen jako kodifikátor, ale i jako jazykový expert. Žádný z respondentů si nebyl vědom toho, že by při své učitelské praxi nebo i během studií narazil

na rozpory mezi jednotlivými kodexy⁴³. Nelze tedy určit, který kodex by byl v takovém případě považován za nejautoritativnější.

Modelové texty podle výsledku výzkumu využívají při výuce pravidelně čtyři ze sedmi dotazovaných vyučujících, dva spíše výjimečně a jeden vůbec. Kromě novinových článků a úryvku z beletrie bývají využívány i internetové zdroje. Všechny tyto texty bývají většinou užívány k demonstrování toho, jak mají vypadat různé slohové útvary, tedy pro účely stylistické, výjimečně pro účely lexikální. Gramatická problematika zpravidla na základě modelových textů vysvětlována není. Pokud jde o získávání textů z Českého národního korpusu, ukázalo se, že ve středoškolské praxi stále ještě není zvykem využívat výhody této elektronické databáze. Většina vyučujících s korpusem nikdy nepracovala, někteří nemají ani představu, co vše je možné v rámci korpusového výzkumu dělat.

Většina vyučujících (šest ze sedmi) při opravování diferencuje mezi chybami pravopisnými, morfologickými atd. Hodnocení stylistické bývá přitom vyučujícími hodnoceno jako nejvíce subjektivní – pro ostatní si zpravidla zvolí jasná měřítko. Pouze jeden respondent uvedl, že při hodnocení testů mezi jevy z různých jazykových rovin rozdíl nedělá – tato odpověď ale neodpovídala jeho skutečnému postupu v praxi, protože se ukázalo, že daný vyučující při opravách zadaných testů hodnocení diferencoval. NI 3:

JO: ((listuje)) A teď ještě (-) krátce ke slohu. Tady já jsem

NA: Mhm

JO: nebyla úplně schopná rozluštit, co ten student přesně-

NA: opakují se dvakrát za sebou stejné výrazy, takže to je velice jako

JO: Mhm

NA: slohově je to stylisticky nesprávné, a sloh jsem taky jako četla, tam jsem měla před sebou asi sto slohů, které jsem v té době opravovala, takže jistě chápete, že ještě další sloh už teda byl nad lidské /síly, jo?/. Takže ale jako to jsou prostě, říkám, musela bych to číst dvakrát třikrát, trošinku se nad tím zamyslet, jo? Ale jako tohleto určitě dětem zadržávám, protože se ta slova opakují, takhle blízko sebe by se opakovat neměla=Stejně tak slova se stejným kořenem a podobně, jo? Takže to opravuji tímto způsobem=Jinak já nevím ten sloh, já nevím, jak jsem to

⁴³ Zde můžeme (vzhledem k datům získaným z kodexů) vyslovit domněnku, že se tak neděje proto, že by kodexy byly tak jednotné, jako spíše z toho důvodu, že vyučující pracují převážně s jedním kodexem, a většinou si ani možných rozdílů mezi jednotlivými kodexy nejsou vědomi.

ohodnotila, e asi nijak jsem tam nepsala, říkám, musela bych ho přečíst==jinak, že jestli stylisticky je-, tak bych ještě jedničku dala, protože to jsou skutečně jako ee nuance, tedy. Byť teda je tady hrubá chyba, myslím že je to správně, já teď přesně nevím, podměť ale určitě ano .

JO: Takže při hodnocení, to vlastně jste psala i v tom dotazníku, rozlišujete, jestli se jedná o [gramatickou chybu]

NA: [určitě, no]

JO: pravopisnou, stylistickou-

NA: a hodnocení slohové je úplně jiné než hodnocení prostě pravopisných chyb. V pravopisném cvičení na jedničku bez chyby. Ve slohu to samozřejmě možné není, že jo? V tom jako je to jiné. Tady asi se chcete zeptat na [to]

JO: [ano]

NA: SLOHOVĚ se mně to nelíbí, takže to tímto způsobem prostě podtrhávám ano? <čte> *uprostřed oba stojí* a teď tady *dominanta této oblasti* =vůbec jsem nepochopila jako souvislost, jo? Slohově *uprostřed obce stojí dominanta této oblasti*. Jo, stylisticky se mi to nelíbí jo? E, ňák jinak bych to stylizovala, takže to je- znamená tohle.

JO: Ee, a studentovi, (-) když by se [zeptal teda]-

NA: [Mhm, tak] mu to řeknu [a nebo (-) to tam píšu]

JO: [že stylisticky se vám to nelíbilo]

NA: já to tam přímo píšu, jak bych to třeba já napsala.

JO: Takže byste to [i přeformulovala v tom testu]?

NA: [I přeformulovala], to dělám, ano, to dělám, anebo když je celý odstavec, tak ho tady prostě takhle zatrhávám tímto způsobem.

Na otázku, zda při výuce opravují nespisovné varianty studentů i v mluveném projevu, odpověděli všichni dotazovaní kladně – toto tvrzení se však nedalo empiricky ověřit, protože jsem neměla možnost účastnit se reálného vyučování.

5. Závěr

Analýza získaných dat vedla k řadě zajímavých zjištění, týkajících se jednak průběhu jazykového managementu v rámci výuky českého jazyka, jednak pozice učitelů jakožto normových autorit v mezi ostatními instancemi, které rozhodují o podobě spisovného jazyka.

Ukázalo se, že i v případech, kdy se student dopustí chyby, tedy odchýlí se od normy (resp. kodifikace, neboť ta je při výuce studentům vštěpována) spisovného jazyka, nenastává vždy ze strany učitele povšimnutí této odchylky, které by vedlo k procesu jazykového managementu. Důvody jsou dva – buď vyučující chybu přehlédne, nebo to pro něj chyba není. Jeho obsah vědomí je tedy v souladu s uvedenou variantou. Důsledky jsou v obou případech stejné – student si není vědom toho, že se odchýlil od normy a chybnou variantu dále používá. I když si vyučující chyby povšimne, nedojde zpravidla jazykový management až do fáze implementace, nýbrž končí u negativního hodnocení (alespoň v případě písemných testů, které byly v této práci zkoumány). Přitom je velice důležité, aby učitelé ze své pozice normových autorit nejen studenty na chyby upozorňovali a předkládali jim správná řešení, ale dohlíželi i na jejich implementaci. Mají totiž moc z pozice síly vnútit studentům svou představu normy spisovného jazyka, čímž ovlivňují celé generace mluvčích. Učitelé se tedy nepodílí přímo na tvorbě spisovného jazyka jakožto systému (langue), nýbrž ovlivňují obsahy vědomí studentů, tedy normu spisovného jazyka, kterou mají studenti v hlavě. Obsah vědomí vyučujících se přitom většinou – ne však vždy – shoduje s obsahem kodexů, ze kterých také při výuce nejčastěji vycházejí. Učitelé tedy tvoří jakýsi most mezi obsahy kodexů a normou spisovného jazyka, kterou si studenti osvojují. Ačkoli si tedy normové subjekty (studenti) myslí, že je jim při výuce předkládána kodifikovaná podoba spisovné češtiny, nemusí tomu tak být vždycky. Podstatné zjištění také je, že neexistuje pouze jedna kodifikace, nýbrž že každý kodex obsahuje svou vlastní normu, která se od ostatních kodexů může lišit. Proto by bylo třeba přehodnotit obsahy pojmů jako norma – kodifikace – úzus, které v rámci české lingvistiky vycházejí ze strukturalistických představ Pražského lingvistického kroužku a neberou v potaz konkrétní sociální realitu.

Co se týká konceptu sociálního silového pole, při výzkumu se prokázalo, že je skutečně funkční. Vyučující se v případě pochyb obracejí právě na další instance tohoto pole, které jsou podle nich povolány k řešení jazykových problémů. Jediná instance, na kterou se obracejí spíše výjimečně, jsou modelové texty. Jazykoví experti a kodifikátoři jsou

tedy pro učitele normové autority, a to autority vyššího stupně než oni sami. Proto zpravidla nezpochybňují jejich obsahy vědomí, nýbrž je přebírají. Bylo by však třeba, aby si vyučující začali být vědomi existence různých norem spisovného jazyka a aby se také naučili tyto různé normy porovnávat a kriticky hodnotit. Jedině tak mohou předat studentům adekvátní normu, kterou si na základě kritického přístupu sami vytvoří, a ne pouze (více či méně úspěšně) zprostředkovávat obsahy kodexů.

6. Seznam použité literatury:

6.1. Odborná literatura

AMMON, Ulrich. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin – New York : Walter de Gruyter, 1995.

AMMON, Ulrich . Explikation der Begriffe ‚Standardvarietät‘ und ‚Standardsprache‘ auf normtheoretischer Grundlage. In *Sprachlicher Substandard*, Bd. I. Holtus, Günter – Radtke, Edgar (eds.). Tübingen : Niemeyer, 1986. s. 1–63.

AMMON, Ulrich. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache?* IDS Jahrbuch. Eichinger, Ludwig M. – Kallmeyer, Werner (eds.). Berlin – New York : Walter de Gruyter, 2004. s. 28–40.

BARTSCH, Renate. *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen : Niemeyer, 1987.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. 2. vyd. Praha : Institut sociálních vztahů, 2000.

DANEŠ, František a kol. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha : Academia, 1997.

DOVALIL, Vít. *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main u.a. : Peter Lang Verlag, 2006.

DOVALIL, Vít (2010). Zum Prozess der Gestaltung der Standardvarietät: Stellung der Normautoritäten im Sprachmanagement. *Acta Universitatis Carolinae – Philologica*, 2, 2010. s. 31–49.

FIX, Ulla. Erwartungen in der Lingistik: Anmerkungen zum Verhältnis von Erwartung, Norm und Adäquatheit. In *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*, Bd. 7. Leipzig : Bibliographisches Institut, 1987. s. 62–80.

GLOY, Klaus. Norm. In *HSK Soziolinguistik*, Bd. 3.1, Berlin – New York : Walter de Gruyter, 1987. s. 119–124.

GLOY, Klaus. Norm. In *HSK Soziolinguistik*, Bd. 3.1. 2. vyd. Berlin – New York : Walter de Gruyter, 2004. s. 392–399.

GLOY, Klaus. *Sprachnormen I: Linguistische und soziologische Analysen*. Stuttgart-Bad Cannstatt, 1975. s. 19–37.

GLOY, Klaus. Sprachnormen als 'Institutionen im Reich der Gedanken' und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen. *Norm und Variation*. Mattheier, Klaus J. (ed.). Frankfurt am Main : Peter Lang, 1977. s. 27–36.

GLOY, Klaus. Sprachnormenforschung in der Sackgasse? *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, Bd. 115, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993. s. 30–65.

GLOY, Klaus. Zur Methodologie der Sprachnormen-Forschung. In *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft I*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1955. s. 73–93.

HAUSENBLAS, Karel. O jazykové kultuře. In *O češtině pro Čechy*. Daneš, František a kol. Praha : Orbis, 1963.

HARTUNG, Wolfdietrich. Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In *Normen in der sprachlichen Kommunikation*. Berlin : Akademie Verlag, 1977. s. 9–69.

HAVRÁNEK, Bohuslav. Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Havránek, Bohuslav – Weingart, Miloš (eds.). Praha : Melantrich, 1932. s. 32–85.

HAVRÁNEK, Bohuslav. *Studie o spisovném jazyce*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1963.

JERNUDD, Björn H. Language Management and Language Problems (Part 1). *Journal of Asian Pacific Communication*. Vol. 10:2, 2000. s. 193–203.

JERNUDD, Björn H. Language Management and Language Problems (Part 2). *Journal of Asian Pacific Communication*, Vol. 11:1, 2001. s. 1–8.

JERNUDD, Björn H. – NEUSTUPNÝ, Jiří V. Language planning: for whom? In *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec : Les Presses de l'Université, 1987. s. 69–84.

KADERKA, Petr – SVOBODOVÁ, Zdeňka. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43, 3–4, 2006. s. 18–51.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatik*. 2. Auflage. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1994.

MILROY, James – MILROY, Lesley. *Authority in Language*. London – New York : Routledge & Kenan Paul, 1999.

NEBESKÁ, Iva. Dvojí poloha pojmu jazyková norma. *Naše řeč*, 75, 1992. s. 22–27

NEBESKÁ, Iva. K současnému pojetí normy v české lingvistice. *Slovo a slovesnost*, 50, 1989. s. 152–167.

NEBESKÁ, Iva. Ke klasickému pojetí normy v české lingvistice. *Slovo a slovesnost*, 48, 1987. s. 334–342.

NEKVAPIL, Jíří – NEKULA, Marek. On Language Management in Multinational Companies in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 7, No. 2 & 3, 2006. s. 307–327.

NEUSTUPNÝ, Jiří V. – NEKVAPIL, Jíří. Language Management in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 4, No. 3 & 4, 2003. s. 181–366.

NEUSTUPNÝ, Jiří V. Následné (follow-up) interview. *Slovo a slovesnost*, 60, 1999. s. 13–18.

SELTING, Margret. *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konverstaion*. Tübingen : Niemeyer, 1995.

VON WRIGHT, Georg H. *Norm und Handlung*. Königstein : Scriptor Verlag, 1979.

6.2. Kodexy

CVRČEK, Václav a kol.. *Mluvnice současné češtiny I*. Praha: Karolinum, 2010.

HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. *Slovník spisovného jazyka českého I, A-M*. Praha : Československá akademie věd, 1960.

HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. *Slovník spisovného jazyka českého II, N-Q*. Praha : Československá akademie věd, 1964.

HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. *Slovník spisovného jazyka českého III, R-U*. Praha : Československá akademie věd, 1968.

KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2003.

Mluvnice češtiny (2): Tvarosloví. Praha : Akademia, 1986.

Pravidla českého pravopisu. Ústav pro jazyk český ČSAV – školní vydání. 3. vyd. Praha : Pansofia, 1994.

Pravidla českého pravopisu. 1. vyd. Praha : Academia, 1993.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. red. Filipec, Josef et al. 4. vyd. Praha : Academia, 2006.

SVOBODOVÁ, Jana. *Průvodce českou interpunkcí*. Opava : Vademecum Bohemiae, 2003.

6.3. Jiné zdroje

Korpus SYN2010:

Český národní korpus - SYN2010. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.

Stránky ÚJČ:

<http://prirucka.ujc.cas.cz>

7. Seznam příloh

Transkripty follow-up interview a poznámky k jejich formální úpravě jsou umístěny jako přílohy za hlavním textem. Nahrávky, dotazníky a analyzované testy jsou připojeny k elektronické verzi práce. Dotazníky i testy jsou umístěny v jednom souboru, dotazník je vždy následován sadou testů, které opravoval daný vyučující.

7.1. Nahrávky interview

Nahrávka 1

Nahrávka 2

Nahrávka 3

Nahrávka 4

7.2. Testy

Test 1–50

7.3. Dotazníky

Dotazník 1–7

7.4. Poznámky k transkriptům

Jak již bylo zmíněno na začátku, k přepisu follow-up interview byly použity transkripční zásady Selting (1995) a Kaderka – Svobodová (2006). Snažila jsem se zaznamenat všechny verbální i neverbální projevy, které by mohly mít vliv na interpretaci daných promluv. Také jsem se snažila zachovat koherenci větných celků – z toho důvodu začínají některé repliky na začátku nového řádku malým písmenem (pokud byla promluva předtím přerušena). Hezitační či přitakávací zvuky nejsou brány jako věty, proto nejsou zakončeny tečkou (ačkoli je na začátku píši s velkým písmenem).

7.5. Transkripty interview

7.5.1. Interview 1

Follow-up interview 1

Den: 27.6.2011

Čas: cca 8:30

Délka zvukové stopy: 11:13 min

Místo: středočeské gymnázium, prázdná učebna

Respondent: cca 35letá učitelka

JO = Jana Olivová

NA = normová autorita (testy 1–8)

JO: Takže začneme od toho prvního cvičení.

NA: Mhm

JO: Tady jste teda označila jednu chybu (-) ee u substantiva hnízdo jste teda uvedla i varianty

NA: Nó, ano.

JO: Ee u jiných-

NA: jsem

JO: u jiných jste neuváděla teda.

NA: Mhm

JO: Á tady třeba ee skloňováno *Honoré de Balzac* (-) nevšimla jste si [ještě]-

NA: [A jo]. Tady asi by zůstalo *Honoré de Balzaca*. Takže nevšimla.

JO: Mhm. Takže tam došlo pravděpodobně k [přehlédnutí].

NA: [Určitě].

JO: A to si myslím, že u tohohle cvičení by bylo (-) to nejdůležitější. ((listuje)) Tady ee se tedy vybíralo ee slovo, které je nesprávně napsané

NA: Mhm

JO: a tady vlastně jste strhla dva body u té jedné (-) položky.

NA: (Á ta-)

JO: To bylo způsobeno čím?

NA: Tady se mi to těžko vlastně mi řešilo, jak to vlastně mám bodově dělat. To byl další můj problém. JAK strhávat body, ZA CO strhávat body, CO uznávat, CO neuznávat. Tady je, tady teda maj bejt ee dvě

JO: Mhm

NA: tady *celuloza* má bejt s *dlouhým ó*.

JO: Takže jsou tam vlastně dvě nesprávné varianty.

NA: Dvě nesprávné, ale cappuccino[↑], to vona ee tady škrtila, ale tady by mělo, pokud vim, zůstat to *c* (--), nebo nemělo?

JO: Mhm

NA: Takže vlastně tři chyby. Ale strhla jsem vlastně jenom dva koukám tady. Já jsem si vlastně nebyla jistá, jak to mám vlastně ohodnotit, protože my jsme měli na- najít. Obvykle tam byly dva vždycky špatný[↑], je to tak? Já už teď nevím.

JO: Jeden by tam měl být.

NA: Jeden měl bejt špatný. No, tady toho bylo víc nakonec.

JO: [Takže tady se dostaly-]

NA: [Spíš jsem si nebyla jistá], spíš jsem si nebyla jistá ee, jak to mám (-) odebrat ty body

JO: Hm

NA: kde toho bylo víc.

JO: Takže tam vlastně byly dvě špatná řešení, ale ten student vybral ještě úplně jiné, které bylo

NA: Áno

JO: správné. Mhm, a tady ee u toho jste označovala vlastně, v čem je ta chyba a [tady]

NA: [A tady] ne

JO: tady u toho prvního ne.

NA: Takže vidím no vidím vlastně nedůslednost, že jak se mi to hodilo, tak jsem to označila

JO: Mhm

NA: a myslím si, že to není asi dobrý potom pro studenta, protože buď teda důsledně si říct=To je právě to, já jsem pořád u toho testu tápala, jak označit, jestli napsat tu variantu, nebo nenapsat variantu, jestli jenom podtrhnout a pak si představit, že to se studenty budu potom probírat.

JO: Mhm

NA: Ale to je spíš (-) opravdu (-) eště moje nezkušenost v tom ee e jak opravovat češtinský testy.

JO: Tady to může být také způsobeno tím, že ee u tohoto výrazu je celkem asi jasné, v čem je ta chyba

NA: Mhm

JO: nebo bylo by to jasné, zatímco tady třeba

NA: aby [(studenti věděli)]

JO: [by studenti] nemuseli vědět

NA: asi v ten moment mě napadlo, že je potřeba jim říct kde to, když to neviděli, vlastně, tady je to jasné. Asi jo, asi jo, taky to v tom hrálo roli.

JO: ((listuje)) Dobře. Ee, tady ten otazníček e. Ta čárka ta je od vás, nebo od studenta?

NA: Ta je od studenta. Tam si není, nebyl, nebyl jistý-

JO: Ee, ee u toho prosím, to vnímáte teda jako částici? Takže bez (--) ee

NA: podle mě tam [čárky]

JO: [bez čárek]

NA: [čárky už] bejt nemusí si myslím.

JO: Mhm

NA: I když chyba vlastně hrubá to teda není asi, že jo-

JO: Být to [nemusí být].

NA: [nemusela být].

JO: Hm

NA: Ne

JO: Myslím, že tam jsou obě varianty přípustné.

NA: Mhm

JO: A třeba u té první věty, e myslíte, že by mohla být čárka i tady?

NA: No to musí bejt, to je věta- a jó. Proč to tam nemaj? Poč-. Ne, ne ne. Prezident- (--). Ne, není. Tam podle mě není, <čte> *Prezident nesouhlasí s postupem stranického lídra, který ee ne, není, protože (4s) ne, není, to není vložena. Takže není podle mě.*

JO: Dobře. Protože mám pocit, že teoreticky by se to dalo interpretovat dvěma způsoby

NA: Ano

JO: [ale]

NA: [že by byla] vložena

JO: ale tenhle je logičtější asi bez té čárky, protože *Prezident nesouhlasí s postupem stranického lídra, který zahájil mohutnou volební kampaň*

NA: ano, [lídr]

JO: [a vyzývá] k občanské neposlušnosti -

NA: ano, [obojí se týká lídra]

JO: [ano, přesně tak]

NA: takže to jsou obojí vedlejší věty, který rozvíjejí podle mě stranického

JO: [mhm]

NA: [lídra], nikoli prezidenta. Pokud by prezident vyzýval k k občanské neposlušnosti, pak bysme tohle museli oddělit, teda.

JO: A ptala byste se případně studenta, když byste mu ten test vracela, když bys- ee, když byste ho hodnotila

NA: Ano

JO: e jak to myslel? Pokud by byly obě ty varianty přípustné, tak abyste [zjistila]-

NA: [Pokud] by mi dokázal vysvětlit ee jak to myslel

JO: Mhm

NA: pak bych mu jí uznala. Jako v pořádku, pokud ee si to umí obhájit student a pokud dokáže vysvětlit, tak v tom případě asi jo (--) nebo určitě ano.

JO: ((listuje)) Tady v pátém cvičení↑ (3s) e tady ta věta, jestli jste si nevšimla ještě-

NA: *pražští radní protěžovali na čelní pozice své (-) rodinné-*. *Pražští*, to opravil, ti *radní, protěžovali*, proč to má dlouhý? Aha, teď to vidim, to má bejt krátce. *Protěžovali*, tady má chybu, teda malou asi

JO: Ano

NA: asi malou bych ji počítala

JO: Takže byste to hodnotila jako [menší]-

NA: [jako menší] chybu. To je ale právě hrozně těžký, u tohodle typu cvičení e, jé, to bylo jed- to bylo nejnáročnější podle mě z celého toho testu teda

JO: Mhm

NA: a myslím, že ee to je hrozně těžký e takovýhle cvičení studentům dát a posléze ho opravovat= Musí si člověk podle mě velice pečlivě podle mě rozmyslet, jak ho opraví, co ještě bude chyba, nebude, co bude poloviční (-) bod dolu a podobně. Je to hrozně těžký takovýhle cvičení opravovat.

JO: Mhm. A tady jste teda jenom označovala chyby, ale ee řešení [už jste tam neuváděla].

NA: [Řešení ne], ne. (Student sám) ten vlastně jo, ale já ne-, ale já vždycky počítám s tím, že po každým testu to se studenty procházím a e vždycky KAŽDOU JEDNU VĚC po druhý si vysvětlíme a píšou si opravu, takže i když bych to nenapsala, tak bych posléze ale vysvětlovala, a chtěla bych, aby třeba si napsali opravu s vysvětlením, když by (-) e tam měli chybu.

JO: Mhm. ((listuje)) Tady potom u šestého cvičení e tady vlastně u těch prvních tří vět není (-) uvedeno nic teda, ten student ee nenapsal, jestli si myslí, že se liší nebo neliší, napsal to jenom u toho posledního

NA: Mhm

JO: kde i teda rozepsal, v čem se ty věty liší. A přesto vlastně tady ee u té druhé dvojice vět máte vlastně, že to je správné řešení, takže to vnímáte tak, že ten student ee si myslí, že se ty věty neliší, a proto nic neuvedl, nebo to může být i tak, že to třeba vůbec nestihl↑ napsat

NA: To je [otázka]

JO: [a pak] by se to hodnotilo teda jako- [nesplnil]

NA: [on] vlastně nesplnil druhou část v podstatě toho úkolu, když už to tady ted' vidím, že má vysvětlit rozdíl (--), takže já jsem byla asi hodnější a počítala jsem s tím, že prostě když to nekomentoval nijak, tak to chápu tak, že e ty varianty jsou si rovnocenný a on to chápe taky tak, ale pravda to být nemusí, a pak e jsem mu tedy spíš přidala, než ubrala, tím pádem.

JO: Tam je možné, že třeba z časových důvodů

NA: Mhm

JO: to nestihl, nebo že si byl jistý jenom u toho posledního, takže

NA: Může [být (samo)]

JO: [se vyjádřil] jenom k tomu. A ještě k hodnocení slohu ((listování)) ((smích)), ee. Tady vy ste to hodnotila tedy známkou tři až čtyři, ačkoli tady nejsou žádné hrubé gramatické chyby. Je to kvůli tomu, že je ten sloh krátký, (-) hodně?

NA: To je jedna věc, a pokud si dobře vzpomínám, tak se mi zdálo, že nedodržel ee nedodržel-, on má mít, on si vybral „Mé oblíbené místo“, to znamená popis. Přišlo mi to hodně krátký, i kdyby tam nebyly, copak o to, ee,

JO: [Tady máte]

NA: [ale podle mě] je to (3s) ee spíš subjektivně zabarvený popis, to znamená, že se mi zdálo, že to není ee, nedodržel -,já už si nevzpomínám, jak to přesně bylo, ale zdálo se mi, že nedodržel to, že to měl být popis, a že to je subjektivně zabarvený popis, takže mě se zdálo, že se odklonil od toho, co dělat měl.

JO: Mhm. Takže za nejdůležitější byste považovala teda dodržení toho zadání?

NA: To ano. To si myslím že jo, že je podstatný.

JO: Mhm. A pak ee, když by šlo o sloh dejme tomu tohohle rozsahu, dvě stě slov, e a byl by ee držel by se tedy zadání

NA: Mhm

JO: co se týká útvaru a

NA: (jaks)

JO: tak jak by byly chyby hodnoceny? Bylo by to za jednu hrubou chybu stupeň dolů?

NA: To ne, to ne, [ne].

JO: [Ne]

NA: Ne, u těch dvě stě slov to ne, to bych si musela ještě rozmyslet, ale to ne, to-

JO: ((listuje)) A tady ještě u tohohle slohu, ee, tohle hodnocení↑-

NA: To /podtrhání, to/ je pro mě vždycky takový, že se mi to nezdá stylisticky úplně v pořádku nebo e, to bych vždycky bych to musela potom probrat se studentem, protože určitě by se mě taky zeptal, proč je to podtržený tou vlnovkou=to je vždycky, když se mi to nezdá vhodný e stylisticky nebo e, ne gramaticky, ale stylisticky, nebo výběrem slovní zásoby nebo tak nějak.

JO: A tam by se to do hodnocení asi nijak zásadně nepromítalo, pokud by [to]

NA: [Ne], ne.

JO: nebylo vyloženo [hodně stylisticky-]

NA: [přesně tak]. Pokud by to nebylo třeba nějak jako opravdu nenarušovalo nějak plynulost nebo to, co chce sdělit, tak zas až tak strašně ne=Spíš bysem pomohla studentovi najít lepší variantu, ale nijak zásadně snad (-) (tak ne)

JO: A tady ty poznámky-

NA: Eh, opakování.

JO: Opakování.

NA: Aby si uvědomil opakování.

JO: Takže víceméně zase stylistický [problém].

NA: [Zase stylistický]=S tím opakováním, že když už by toho tam bylo víc, tak už možná ee, nebo skoro jistě bych zvažovala e, jestli se to malinko v tý známce by neodráželo.

JO: A značné chyby s- v interpunkci.

NA: Interpunkci.

JO: Interpunkci byste hodnotila taky mírněji než gramatické chyby typu tvrdé/měkké i ?

NA: To asi né, to možná skoro nastejno.

JO: Nastejno.

NA: Mhm

JO: Dobře. Tak děkuju ((smích)).

7.5.2. Interview 2

Follow-up interview 2

Den: 27.6.2011

Čas: cca 10:00

Délka zvukové stopy: 16:24 min

Místo: středočeské gymnázium, kabinet

Respondent: cca 45letá učitelka

JO = Jana Olivová

NA = normová autorita (testy 29–34)

JO: ((listuje))Takže ee tady u prvního cvičení ee jste tedy označila tři chyby-

NA: Mhm

JO: Ee tvar *křestu* ehm, řešení, nebo správné řešení tedy tady nezaznamenáváte-

NA: Mhm mhm

JO: Tady u vyskloňování vlastního jména *Honoré de Balzac* (-) e berete tedy to, že chybí vlastně to [křestní jméno taky jako chybu↑]

NA: [Mhm mhm]

JO: A tady-

NA: To je značka pro grafické opakování.

JO: Mhm

NA: Takto se dává opakování, když je nad tím, to znamená, že tady *hobby* a vedle toho stejné, takže tam by mělo být buď slovně to *dtto*, jako že se to opakuje, ale pokud tam dává tuto grafickou značku, tak já to považuju, jako že chtěl opakovat to, co bylo NAD tím, a ne to, co bylo PŘED tím.

JO: Aha

NA: Takže PROTO jsem to dala

JO: Mhm

NA: protože jinak by ten tvar měl být správný, ale já to pojmu vždycky, jako že se opakuje to opakování, že je nad tím uvedeno, a proto jsem to tam dala. Jestli je to tak míněno, že by to mělo být tady na to, tak bych tam dala (-) buď jinak (-) nevím, proč to nenapsal slovně

JO: Mhm

NA: že by to bylo lépe, ale tu grafickou značku si může kdokoliv vykládat jakkoliv, že tohleto se=spíš úzus je, že to je opakování toho, co je nad tím. Jo, tak proto jsem tam udělala otazník. Určitě si byl vědom toho, že teda to *hobby, hobby*, což by bylo správně, ale ta značka je tam nevhodná podle mého soudu.

JO: Takže ten student si chtěl pravděpodobně ulehčit (-) práci, [urychlit to, ale nevhodným-].

NA: [Mhm, ale nevhodným způsobem].

JO: Takže to (-) berete jako rovnocennou chybu podle toho hodnocení.

NA: E-e. Ne, já jsem tam psala počet chyb, ne jestli rovnocenné, ale prostě mi to připadalo takhle.

JO: Takže počet chyb.

NA: Mhm

JO: Dobře. Tady bych se chtěla zeptat na to značení u druhého cvičení↑.

NA: Mhm

JO: Tady (-) pravděpodobně (3s) ste nejdřív vybrala [tuhle variantu]-

NA: [Jo, no no, to] jsem se spletla, protože jsem si přečetla špatně zadání. Takže „Najděte chybný tvar“, takže to jsem (--)-dala takhle, jo?

JO: Mhm. A tady u té varianty *tešší*, tu jste- [nejdřív]

NA: [{Těžš-}]No, já jsem si to blbě zaškrtávala.

JO: Mhm

NA: Takže potom jsem si to, protože jsem to snad dávala nejdřív kroužkem, kolečkem, já už si to nepamatuju. Takže tam jsem tyhle ty=tady je *francouzský, těžší* a *celulóza* s čárkou,no.

JO: Dobře. Ee, tady u psaní velkých/malých písmen

NA: Mhm

JO: u tohohle slova

NA: mhm

JO: tam jste to vnímala jako-

NA: *malé n* mělo být

JO: malé

NA: a tam to není právě jasně označené, takže jsem se možná přehlédla, že *nábřeží* má bejt malé n, tak to jsem asi přehlédla, že?

JO: [Mhm, já jsem si]-

NA: [Ale tady je] velké K a *Jaroše* velké J, tak to je jasný, ale tady to jsem asi přehlédla, jsem nevěděla, co=on zaškrtn de facto obě [varianty, jo].

JO: [Zaškrtnl] obě právě. A tady když není vybraná žádná z variant

NA: Ano, ano

JO: tak to berete jako chybu s-, a značíte to i s tím otazníčkem-

NA: Mhm, mhm, mhm

JO: Ee u [syntax-]

NA: [No, to] já považuju, že to asi přehlédl, protože to se stane u těchhle těch multichoice, takže tam asi to přehlédl, že to není tak hrubé, jako kdyby vybral jednu z těchhle variant. Já to beru, jako že se přehlédl, ale brala jsem to jako chybu, je to pravda.

JO: A když byste to známkovala, lišilo by se hodnocení, e když vybere špatnou variantu a když nevybere žádnou?

NA: Hm, já bych to brala jako, že nevybral, tady to by, nevím, že na to zapomněl, nebo že to jako přehlédl, takže bych to brala asi jako [menší chybu, mhm].

JO: [Jako menší chybu].Mhm. A tady u syntaxe, u téhle první věty

NA: Mhm

JO: myslíte si, že by si student obhájil i tu variantu, kdy by (-) tu čárku tam dal?

NA: Moment, já si to musím přečíst. <čte> *Prezident nesouhlasil s postupem stranického lídra, který zahájil mohutnou volební kampaň, a vyzývá (-) který zahájil mohutnou-* (7s) já nevím, tam tady mi to připadá jasné, že se opakují vlastně ty dvě věty přívláskové, takže tam by to měl poznat, že se tam doplní to který, který, tady už mi to připadá jako daleko těžší, vzhledem k tomu, že to je a ve f-, jako spíš v tom odporovacím *ale neuspěl*, no,takže nevím, tady to mi to připadá jako (zav-), ale asi bych to hodnotila jako stejnou valenci těch chyb.

JO: Mhm

NA: I když tady to už bych řekla, že to je posun jako, že ((tukání na dveře)) to je v odporovacím poměru, že to je těžší daleko-

((Vstupuje další osoba, následuje soukromý hovor po dobu cca 45 sek.))

NA: Tak (-) ukaž, kde jsme skončily.

JO: Takže zpátky k té první větě.

NA: No

JO: Když by student e argumentoval tím, že se e ta vedlejší věta [druhá]-

NA: [vztahuje ne k] tomu lídra, ale↑ (-) k čemu? [A vyzývá k občanské nespokojenosti]-

JO: Ale, k prezidentovi.

NA: Prezident?

JO: Což by nebylo tak logické asi v té větě

NA: Mhm

JO: ale teoreticky by ta možnost byla. Pokud by ten student teda s tím přišel-

NA: Jako že to, no je to ale, není to logické, že by prezident vyzýval k občanské neposlušnosti, tam by prostě bylo porušení veškeré LOGIKY, tam mi to připadá, jako že by úplně NEPOCHOPIL tu větu.

JO: Takže (-) jenom ta varianta [bez čárky]?

NA: [Mhm, mhm], mhm, mhm, mhm.

JO: A potom tady u té předposlední [věty, ((listuje)) *prosím*]-

NA: [Mhm], *prosím* jako vsuvka, bych tam neoznačovala, MŮŽE být, NEMUSÍ být, já jsem to také neoznačovala jako chybu, protože jednoslovné vsuvky mají tu možnost, že jsou v rámci věty neoznačeny. Takže já si myslím, že tam je možnost, jako jsou třeba (--) polovětné infinitivní konstrukce, takže „Žádal ee zhasnout světlo“, nebo prostě jsou polovětné konstrukce, které se MOHOU a NEMUSÍ označovat čárkou, to znamená i v případě jednoslovných vsuvek je tomu tak, podle teda aspoň ee teorie, kterou ee nosím v hlavě, takže *Odpovězte nám*, MOHLA by být p- čárka, **prosím*, čárka, do tří dnů*, ale v případě JEDNOSLOVNÝCH je možná i ta varianta bez čárek. Takže to se=spíš když to nějakým způsobem narušuje, „*Prosím TĚ*“, takže tam už by byly čárky, ale to *prosím, bohužel*, a tak dále, tak já neberu, že MUSÍ být jediné s čárkami.

JO: Takže uznáváte obě varianty ale [pokud]

NA: [Mhm]

JO: jako v tomto případě ten student ee [tu čárku (--) jenom jednu čárku udělal]-

NA: [tu čárku udělal], tak ji musí udělat i potom, tam je to jasné. Buď je vsuvka oboustranně označena, u jednoho slov-, nebo není ani na jedné. To je jako kdyby tam měl oslovení ee „*Odpovězte nám, ee Petře, do tří dnů*“, takže Petře přece se dá ze za-,na-, před i za slovem a to je stejné, stejná varianta.

JO: ((listuje)) Tady u [toho] cvičení

NA: [Mhm]

JO: kde se-, kde vlastně studenti sami měli [provádět korektury chyb]-

NA: [Mhm, mhm]

JO: Ee jestli byste mohla se podívat ještě na tuhle větu a nějak ji okomentovat, tu *Na zdárný průběh*-

NA: *Na zdárný průběh maturit na zdejší gymnáziu(3s) dohlížela-*, á, tady jsem , dohlížela tady jsem přehlídla. Dohlížela, tam má být jenom *malé d*, to jsem přehlídla, *dvoučlenná komise*, (--) dvoučlenná, tam nevím, co sem, co to mělo bejt jako opaková-,- j- tam dodával, tady to *dohlížela* jsem přehlídla, ale jinak by to mělo být správně.

JO: Mhm. Takže tady ten student opravil *dvoučlenná* na [*dvojčlenná*]

NA: [Mhm, a] tam by mohly být obě dvě varianty, takže tam to není možno brát jako chybu, ale to *dohlížela* jsem přehlídla, to je vidět.

JO: Dobře. Potom (-) šesté cvičení.

NA: Mhm

JO: Ee. Tady (--) jenom, co je tohlencto?

NA: Jako stav dokončený-

JO: [Dokončený, mhm. A]-

NA: [Mhm. Že] prostě už byla do- oplocena, a tady se to pořád pokračuje.

JO: Mhm. A tady u toho vysvětlení *Zatelefonuj, kdy bys mě potřeboval*

NA: Mhm

JO: to znamená určení doby, a tady to je „*V jakej* ↑ čas“?

NA: Mhm, v jakej čas-

JO: Mhm. A tady vám nevádí teda, když jde teda o obsahovou stránku věci, aby vysvětlil ten rozdíl, když použije tu formu *jakej*

NA: Hm, jako vyjádřil se nesprávně, co se týká správné češtiny, korektní, ale prostě ten princip rozdílu tam zachytil, tak já bych mu to nebrala.

JO: ((listuje)) A ještě k opravám slohu-

NA: Mhm

JO: Ee, mě zaujala tady ta první věta-

NA: <čte> *Místo mého srdci* (-) aha, tak to jsem nějak neto-, *místo v mém srDci*, nebo *místo nejbližší mému srdci*, to je pravda, to jsem měla podvlnit, tady je abslutně nevhodné spojení, a navíc ta- chyba že jo? *Srdci*. <čte> *Nejbližší je na úpatí skály, která se tyčí až vysoko nad mraky*. To by šlo jako. *Místo nejbližší mému srdci*, tady to chtělo trošku přeformulovat, ale je pravda že i to *srdci* tady má chybně.

JO: Takže tam je špatná [vazba]?

NA: [Ano], ano.

JO: Bud' [místo]-

NA: [Ne, tam] bych řekla, že je ta struktura věty, čili to větné-, ten pořádek ve větě, že by chtěl změnit. A hlavně

JO: Mhm

NA: ta chyba v tom, nevím, jestli to jde označit jako tvaroslovná, asi, by tam byla třeba vyznačit=Ale zase si myslím, že spíš je to možné, že ho ovlivnila ta hm hovorová nebo obecná čeština, spíš že se říká *srce*, ta výslovnostní podoba (--) hm, ale chtělo by to upravit, to je pravda.

JO: Ee, tady k tomu značení

NA: Mhm

JO: když máte třeba u spojek a nebo předložky z na konci tuhle značku, tak to znamená, že se má posunout až na další řádek.

NA: No, většinou by se neměly předložky a spojky používat na konci, měly by být u toho slova nebo u té věty, která se spojuje, nebo ke které to patří jako vazba. Ale zase to nepočítám za chybu, jo, je to jenom z toho hlediska toho-, těch konektorů správných.

JO: A tady dole u těch *tu, ani*, tady vám vadilo opakování ?

NA: Hm, hm, hm, hm, hm, ano.

JO: A potom ještě sloh u dalšího testu ((listuje))

NA: Mhm. (Tady) je vidět, jak to člověk dělal v rychlosti, že něco nepřečetl, a tady se mi to teda stalo, to je pravda. Jsem to někdy o přestávce opravovala, takže něco uniklo.

JO: Tady sem (-)e ještě varianta u cvičení pět, *o divadlu* nebo *o divadle*, ee, v těch zbylých testech, kde bylo *-u*, tak tam jste ho neopravovala

NA: Mhm, mhm

JO: tady *-e* taky ne, takže ee to berete tak, že obě ty varianty (-) se dají použít?

NA: No, já bych řekla, že ano, to je jako „na pódiu“, nebo ee, jsou podstatná jména, která=„na parketě“ / „na parketu“↑ Se používá obojí↑, ale je fakt, že jsem si neověřovala jednotlivá slova, ee jestli-, ale myslím si, že *o divadle* i *o divadlu* je správně.

JO: A v té poslední větě-

NA: Mhm

JO: Tady vlastně se ten student nedrží úplně zadání

NA: Mhm

JO: v tom, že

NA: *byste* změnil osobu

JO: Mhm. I když e, gramaticky vlastně to je správně, protože [je tam]

NA: [i logicky, no, no, no, no, no, no]

JO: ta verze *bychom* a ne *bysme*, takže to byste [nehodnotila jako chybu]?

NA: [Nehodnotila, hm]. Takže v každém případě věděl správný tvar asi, jak by se ten kondicionál časoval nebo měnil, takže tam bych to nechala, i když tam změnil osobu. To mi nepřišlo jako že- ((šustění papíru))

JO: Dobře, a tady ještě u toho slohu

NA: Mhm

JO: jestli byste mi mohla říct něco k těm značkám? [Tady-]

NA: [Mhm, takhle] já značím tu formální stránku odstavce, které by měly být vždycky normativně (-) dál ty začátky, takže tady vůbec jsem=to byl z- plynulý text, který neměl vůbec= sice tady byly právě náznaky tím koncem odstavců, ale začátky nemá nikde vyčleněné, takže já většinou tuhle značku používám, že to má být dál, což je normálně asi normativní stránka pět úhozů na poč- na počítači, ale tady to nemá prostě

JO: Mhm

NA: a to by měl i potom penalizováno v jakékoliv práci, která se hodnotí třeba na ty státní maturity, (-) tak za to by dostával body jako (-) minusové, takže je třeba aby se to naučil, no.

JO: Tady pak kroužek i podtrhávání, s-

NA: No, já se snažím, no, ty slova odlišit, aby viděl, že tohle je *býti*, sloveso se opakuje, anebo tady ta chata, prostě ta malá škála synonymních výrazů. Je pravda, že někdy, aby se to odlišilo, že něco zatrhnu čtverečkem, kolečkem, a většinou se soustředím, aby ta slova, která jsou stejná, měla svoji značku, to znamená tady jsem to zatrhla vidličkou, protože to je *keré*. Aby věděl, v čem to je=tady je, většinou to někdy propojuju ještě takhle spojnicí, aby bylo vidět, že tady dvakrát třeba, jeden řádek a druhý, že to je BLÍZKO. Ono může mít sloveso *býti* samozřejmě i tady, ale pokud je to takle, tak je to hodně trčivé, tak prostě to je-, ee, to vadí.

JO: A vlnovkou podtrhujete stylistické nedostatky?

NA: Mhm, hm, hm, hm.

JO: A tady ta věta, celá podtržená s otazníkem, (-) tam se asi dá těžko usuzovat, co vlastně [ten student tím chtěl vyjádřit. Protože to]

NA: [Mhm, hm, hm, hm, hm. Někde je]-

JO: to vypadá jakoby možná měl to rozdělit na dvě věty-

NA: No, je to takové (-) vyjádření, které (-) jednak není jako není to vhodné- argument, vhodné vyjádření, neumí se vyjadřovat prostě, chtělo by to celé vypustit, přestylovat ((ťukání na dveře)), takže tímto způsobem =dále-

JO: Děkuju.

NA: Prosim.

7.5.3. Interview 3

Follow-up interview 3

Den: 27.6.2011

Čas: cca 10:40

Délka zvukové stopy: 12:12 min

Místo: středočeské gymnázium, kabinet

Respondent: cca 35letá učitelka

JO = Jana Olivová

NA = normová autorita (testy 35–40)

JO: Takže-

NA: Já jen jestli jsou to, jo, jsou to ty moje,[měly by to být ty moje].

JO: [Ano, jsou to vaše testy] ((smích)). Ee u toho prvního cvičení

NA: Mhm

JO: tady jste teda označila (-) tři chyby

NA: Mhm

JO: a u toho slova *hobby*, berete to tak, že třeba ee paní profesorka X⁴⁴

NA: Mhm

JO: u té se vyskytla podobná varianta, vlastně, taky tahle značka a ta ji označila jako chybnou z toho důvodu, že tuhle značku považuje za opakování výrazu, který se vyskytuje NAD ní, a ne vedle. I když ten student pravděpodobně

NA: Ano

JO: tím myslel, že e ten čtvrtý pád od slova *hobby* je stejný, proto to takhle popsal.

NA: Mhm

JO: Vy byste to brala jako chybu?

NA: Jako chybu=já takhle značím chyby. Pro mě je to chyba, ano? Pro mě je to chyba.

JO: A je to chyba z toho důvodu, že to nenapsal celým slovem-?

⁴⁴ Jméno vyučující nebylo z důvodu zachování anonymity v transkriptu zaznamenáno.

NA: Že to nenapsal celým slovem, ano. Že to nenapsal celým slovem.

JO: Mhm. A hodnocení po stranách vlastně to jsou známky? To

NA: nebo chyby? Já teď nevím, chyby to budou, kolik je asi (3s) ne, to jsou jednička, ne, dvojka, an-, ne, to jsou známky, co bych za to dala.

JO: Známky.

NA: [Jo, tam jsou]-

JO: [A tady právě u toho] cvičení? [Já jsem si nebyla jistá]

NA: [Tam-. Mhm, určitě-]

JO: někde se mi zdálo, že to je počet chyb, někde, že [je to známka]

NA: [Ne, ne, ne], to jsou známky, jak bych to asi ohodnotila, vidíte?

JO: A tady u toho prvního [cvičení zrovna jsou dvě chyby]

NA: [Tady by ještě-. Ano-], dvojka, trojka, už čtyřka, taky dvojka,(3s) trojka, a tady už jsou ty čárky, taky, takže tady máme (--)*křest* bez ee chybu, protože je *křestu* bez *křtu*, a tady je zase ze šesti slov=tak to bychom, vidíte, tady bych dala už dvojku. Jo-, tady už dvojku, takže tady vidíte zrovna, jo, já říkám, já jsem to opravdu dělala trošku ve stresu. Jo, [takže to bylo]

JO: [Mhm, to bylo tou rychlostí].

NA: tou rychlostí, jinak jako se mi tohleto jako nestává. A říkám, přistupovala jsem k tomu trošku jako i ne lehkomyšlně, to by se to ale jako-, ale docela mně to jako, ee narušovalo mi to program, jo? Takže jako udělala jsem to pro tu Marušku, ale narušovalo mi to program. To si nevysvětluje ve [zlém jako, ale v žádném případě, ale přišlo] to docela nevhodně, jo, takže asi takhle bych to řekla.

JO: [Ne, v pořádku, já vím, že toho máte dost]. Dobře. To by bylo k tomu prvnímu cvičení. Ee, tady u toho druhého, e jestli byste mohla nějak (-) okomentovat tenhle řádek? Tam teda jsou dokonce [DVĚ chybné varianty]?

NA: [No, ano, tam jsou] tahle chyba a vlastně tady, protože tam jsem to brala, jenom jsem doplnila=tuhle chybu neberu tu chybu jako velkou, protože tam je jenom ta čárka, ale chyba to je samozřejmě taky. Takže a tady těch je vlastně těch řádků pět (--)((povzdech)) jednička, dvojka, no, trojka, tady bych to asi vzala trošinku, říkám, přísněji. Ale já takovéhle testy, abych vám řekla pravdu, nedávám, tenhle typ testů. Já dávám třeba na určitý jenom hm, já nevím, na slovní druhy, nebo potom dám, já nevím, pravopis, a nemíchám=Tady ten test mně totiž přijde, i jsme o tom s kolegyněmi hovořily, je těch jevů strašně najednou a zdá se mi to takový-, ee, já nevím, neadekvátní, nezjišťuje to přesně skutečně tu situaci toho žáka, ty vědomosti. [Jo, asi takhle]-

JO: [Hm, asi to tak je].

NA: To se totiž míchá všechno dohromady, hm.

JO: Právě to bylo koncipováno tak, aby to vlastně zahrnulo co nejširší škálu těch problematických jevů.

NA: Mhm

JO: Je to kvůli účelům té diplomové práce

NA: Jo

JO: jinak kdybych psala ten test pro studenty, aby

NA: Mhm

JO: opravdu to mělo nějakou vypovídací hodnotu, tak bych to koncipovala

NA: [Taky]

JO: [taky jinak].

NA: Taky, ale určitě, takže jako beru to, že jste to měla k těm studijním účelům, ano.

JO: A tady e ve cvičení týkající se syntaxe

NA: Mhm

JO: Ee, <čte> *Podejte nám zprávu písemně, nebo telefonicky*

NA: Mhm

JO: tady teda to berete jako vylučovací poměr?

NA: Určitě, no, takhle buď se musí se rozhodnout, buď *písemně, nebo telefonicky*, Já jsem to teda takhle pojala.

JO: Mhm. <čte> *Odpovězte nám, prosím, do tří dnů*. Ee uznala byste, ee=nebo jenom tu variantu prosím s čárkami?

NA: Ale, no, já jsem jako, já bych je tam psala, protože to beru jako je to vsuvka, ale vim, že jsou, když jsou tahle jednoslovná slova, tak mohou se psát i bez toho, jo? Je po- mluvnicky to je povolený, povoleno, jo? Takže jako říkám, víc bych se nad tím zamýšlela, berte to, že opravdu teda to bylo v rychlosti. Ale vim, že tohle, ty vsuvky je možné psát i bez čárek. Že když jsou delší, tak to ne, ale jednoslovné ano.

JO: Takže jste to označila

NA: Mhm

JO: jako možnou variantu, ale [nepočítala byste to za chybu].

NA: [Ale jako chybu bych] to nepočítala, určitě.

JO: Tady u té poslední věty-

NA: Mhm. To jsem myslím škrtila, tady. To je škrtnuto, to jsem škrtila. A napsala sem tady, že to lze chápat=to totiž skutečně *Karlův most je stále turisticky atraktivní* můžeme říci, když tam ještě vložíme *založený Karlem IV. roku 1358*, lze to chápat, já to chápu dvojím výkladem. Buď jako přívlastek VOLNÝ, nebo TĚSNÝ. A tam pak buď ta čárka JE, nebo NENÍ. To je ve většině případů, když máte tenhle přívlastek. Takže, když by mi jí tam napsali, já bych to vzala jako správně, když jí nenapíší, taky je to správně, podle toho, jak si to kdo vysvětlí.

JO: Dobře ((listuje)). A, tady u pátého cvičení[↑], tady jste u toho spojení *dozlatova-*

NA: *dozlatova* jako rozděl-, jako rozdělovník, teď nevím, jestli jsem to pak taky nezaškrtila, protože může to být varianta JAK zvlášť *do zlatova*, ale MŮŽE TO BÝT I *dozlatova*. Obě varianty pravopisně jsou správně. Takže opět bych to brala prostě-, říkám, já jsem to opravdu (-) dělala v letu, přiznám se.

JO: A tady teda pravděpodobně jste to nejdřív spojila-

NA: a pak jsem, pak jsem říkala ne, tak to bude pravděpodobně škrtnutý, jo?

JO: Mhm

NA: No, protože tam je možný obojí, jo, tam je možný jak *do zlatova*, tak i *dozlatova* dohromady, podle toho jak by to ten dotyčný, že jo, napsal.

JO: A u té varianty

NA: Mhm

JO: *se dvěma čtyřkami*

NA: Mhm

JO: tady máte opravu tedy

NA: [háček]

JO: [se *čtyřkami*] na *čtyřky*, tady k té opravě nedošlo, to bylo asi-

NA: No, opět jako

JO: hm, způsobeno

NA: způsobeno tímhle, no. Je mi to líto, ale jako říkám, bylo to způsobeno tímhle. Snad jsem vám tím nějak to nezkomplikovala-. [Ale já jsem to]

JO: [Ne, to vůbec ne].

NA: skutečně jako takhle samozřejmě ne- nechci říct zas jó nezodpovědně, ale takhle testy samozřejmě jako skutečně neopravuji= Já dávám jiné a skutečně je čtu jako pečlivě. A kde jsou JEDNOZNAČNÉ odpovědi, většinou, aby nedocházelo k těmhletěm nějakým nuancím.

JO: Ee, u šestého cvičení tady taky jste

NA: Mhm

JO: původně

NA: ee, kde to máme? To je, hm, (3s) tam jsem se-, tam jsem nejdřív napsala, že je správně, ale potom ne, protože jde o to, jak to chápete. Jestli už byla oplocena PŘED tou druhou světovou válkou, nebo až BĚHEM té války. Takže to je-, beru, jako skutečně teda, že jsem to spletla a pak jsem to doplňovala, teda-. Jestli jste z toho trošku moudrá, nevím, ale tak jak jsem uznala za vhodné. To jsme ještě konzultovaly s kolegyněmi, protože ona měla něco podobného, takže potom jsme to ještě konzultovaly spolu.

JO: A, a když byste to ho-

NA: Mhm

JO: hodnotila s tím, že student jenom by napsal, že se liší, nebo neliší, a neuvedl by rozdíl, ee-

NA: Já bych to uznala, [uznala bych to].

JO: [Uznala byste to].

NA: Určitě, uznala bych to a vysvětlili bychom si to, jo? To jako určitě bych to uznala.

JO: ((listuje)) A teď ještě (-) krátce ke slohu. Tady já jsem

NA: Mhm

JO: nebyla úplně schopná rozluštit, co ten student přesně-

NA: opakují se dvakrát za sebou stejné výrazy, takže to je velice jako

JO: Mhm

NA: slohově je to stylisticky nesprávné, a sloh jsem taky jako četla, tam jsem měla před sebou asi sto slohů, které jsem v té době opravovala, takže jistě chápete, že ještě další sloh už teda byl nad lidské /síly, jo?/. Takže ale jako to jsou prostě, říkám, musela bych to číst dvakrát třikrát, trošinku se nad tím zamyslet, jo? Ale jako tohleto určitě dětem zatrhávám, protože se ta slova opakují, takhle blízko sebe by se opakovat neměla=Stejně tak slova se stejným kořenem a podobně, jo? Takže to opravuji tímto způsobem=Jinak já nevím ten sloh, já nevím, jak jsem to ohodnotila, e asi nijak jsem tam nepsala, říkám, musela bych ho přečíst-=jinak, že jestli stylisticky je-, tak bych ještě jedničku dala, protože to jsou skutečně jako ee nuance, tedy. Byť teda je tady hrubá chyba, myslím že je to správně, já teď přesně nevím, podmět ale určitě ano .

JO: Takže při hodnocení, to vlastně jste psala i v tom dotazníku, rozlišujete, jestli se jedná o [gramatickou chybu]

NA: [určitě, no]

JO: pravopisnou, stylistickou-

NA: a hodnocení slohové je úplně jiné než hodnocení prostě pravopisných chyb. V pravopisném cvičení na jedničku bez chyby. Ve slohu to samozřejmě možné není, že jo? V tom jako je to jiné. Tady asi se chcete zeptat na [to]

JO: [ano]

NA: SLOHOVĚ se mně to nelíbí, takže to tímto způsobem prostě podtrhávám ano? <čte> *uprostřed oba stojí* a teď tady *dominantna této oblasti* =vůbec jsem nepochopila jako souvislost, jo? Slohově *uprostřed obce stojí dominantna této oblasti*. Jo, stylisticky se mi to nelíbí jo? E, ňák jinak bych to stylizovala, takže to je- znamená tohle.

JO: Ee, a studentovi, (-) když by se [zeptal teda]-

NA: [Mhm, tak] mu to řeknu [a nebo (-) to tam píšu]

JO: [že stylisticky se vám to nelíbilo]

NA: já to tam přímo píšu, jak bych to třeba já napsala.

JO: Takže byste to [i přeformulovala v tom testu]?

NA: [i přeformulovala], to dělám, ano, to dělám, anebo když je celý odstavec, tak ho tady prostě takhle zatrhávám tímto způsobem.

((šustění papíru))

JO: A tady u toho posledního [slohu]

NA: [Mhm]

JO: Tady mě třeba zaujalo

NA: Mhm

JO: to jak ten student používá výraz komunikace.

NA: Mhm

JO: Jestli vás to nějak nezarazilo nebo (5s) opakuje se to tady několikrát

NA: Mhm, ale

JO: tady taky třeba-

NA: No, no to se opakuje, to už bych jako vzala jako chybu (-) ale říkám já jsem to četla opravdu jenom jednou a halabala, takže jo to už máte komunikace, komunikace, komunikace, jo? Takže tam (-) další jo? Někde je samozřejmě to slovo na místě, to-, že jo, tady máte už páté, takže to během tohoto krátkého slohu se vám to opakuje pětkrát, což by být teda NEMĚLO, Jo? Takže tímhle způsobem.

JO: A nejenom, že se to opakuje ale [vlastně i tady to spojení]-

NA: [a je to stylisticky nevhodné no] elekt- no, určitě-

JO: <čte> *hádal se přes elektronické komunikace.* (-) [Tam bych nějaké jiné slovo asi použila]-

NA: [No, to je naprosto] nevhodné, určitě, no, to bych asi bych to celé přestylovala *než ústně* ne *než z očí do očí*, jo, to je další, říkám, to jsem skutečně tohle jsem odbyla, to se k tomu přiznávám jo= Byť nerada, ale opravdu, jo, já jsem měla toho hodně, nechtěla jsem Marušk- ce ňák odmítnout, takže jsem to udělala, ale vzala jsem to teda halabala, takže [to se jsem vám]

JO: [dobrá]

NA: snad tím nezpůsobila nějaké nepříjemnosti

JO: Ne, vůbec ne.

NA: Ale, vzala jsem to tímto způsobem.

JO: Mhm, děkuju.

7.5.4. Interview 4

Follow-up interview 4

Den: 27.6.2011

Čas: cca 11:15

Délka zvukové stopy: 7:37 min

Místo: středočeské gymnázium, prázdná učebna

Respondent: cca 40letá učitelka

JO = Jana Olivová

NA = normová autorita (testy 9–16)

JO: ((listuje)) Takže ee v prvním cvičení e (-) tady teda vypisujete i varianty[↑], které s- považujete za správné (-) a je to tady teda u těch tří příkladů. (--). Pokud by ten student třeba tam sám uvedl varianty, brala byste to nějak jako pozitivum nebo bylo by možné třeba získat plusové body za to, že ten student tam uvede i další správné varianty?

NA: Je to možné a pak bych si musela asi udělat měřítko pro takové ty bonusové body, abych věděla=Jinak pro mě osobně by to bylo znamení že ten student ví víc, takže třeba se o to zajímá a má větší znalosti než ti ostatní. Takže určitě plus ((smích)).

JO: Á u té šesté, páté, šesté položky *Honoré de Balzac* ee tady ta závorka znamená tedy, že byste ee uznala i tuhle verzi jako variantu?

NA: No, protože je to možné, takže nestrhávám za to bod. On může (-) skloňovat, a nebo nechat vlastně v tom tvaru (--). Takže (--). nechávám.

JO: Ale v dalším testu kde se objevilo *HONORA de Balzaca*, tak to [už ne, to už je chyba].

NA: [To je ale chyba, to už je chyba], to určitě neodpovídá pravidlům.

JO: A u druhého cvičení e označujete tedy správnou, respektive špatnou /variantu/ ee plus její správnou podobu á, á v tomhle řádku jsou dvě chyby vlastně (3s) a student dokonce vybral ještě úplně jinou variantu, ačkoli tady (-) teda byly (--). dvě chybné. Ee u syntaxe e tady v té větě <čte> *Odpovězte nám(,) prosím(,) do tří dnů* e u toho prosím (-) tam tedy vlastně pomocí závorek vyznačujete zase to, že je možné jak varianta se závorkami tak bez?

NA: Ano, a případně při společné opravě bychom si to i vysvětlili nebo doložili podle Pravidel českého pravopisu. Není to chyba, může tak i tak.

JO: A v té předchozí větě <čte> *Podejte nám zprávu písemně, nebo telefonicky* e tam to berete jako vylučovací poměr

NA: No s tímhle mám-

JO: takže s čárkou.

NA: S tímhle mám vždycky trošku problém, kde je to pořád ještě vylučovací a kde je to vyjmenovávání možností, takže tam se přiznám, že jsem trochu váhala, ale ((nádech)) tady jsem se pak přiklonila k tomu vylučovacímu poměru BUĎ, NEBO.

JO: A je možné e u syntaktických problémů tohoto typu, když by ten student e nesouhlasil třeba třeba s tou korekturou vaší a argumentoval tím, že on to pochopil nějak (-) e, což by mohl být třeba případ té první věty, (-) teoreticky, <čte> *Prezident nesouhlasí s postupem stranického lídra, který zahájil mohutnou volební kampaň a vyzývá k občanské neposlušnosti* (-) když by ten student udělal čárku ee za slovo kampaň

NA: Mhm

JO: a argumentoval by tím, že ta druhá vedlejší věta už se nevztahuje ke stranickému lídrovi, ale k prezidentovi, (-) e (--) obhájil by si tu verzi?

NA: No, tady ta věta je právě taky i zvolená trošku jako chyták, možná že se tam dá to takhle brát, ((nadechnutí)) záleželo by JAK /by/ ten student /obhajoval/ to svoje řešení, jestli by to obhajoval pořádně, nebo jestli by to bylo jenom založené na nějakých dohadách nebo domněnkách. Ale=a třeba bychom to potřebovali vidět i v kontextu, DELŠÍM.

JO: Mhm

NA: Podle mě pak by bylo jasné, kdo je tady tím (-) vyzývajícím.

JO: A pokud by přinesl doklad podobné věty nebo takovéto věty z literatury (-) třeba nějaké nebo z internetu

NA: [Tak samozřejmě]

JO: [brala byste] to jako argument?

NA: Samozřejmě.

((listování))

JO: A tady v pátém cvičení, které se týká oprav chyb (-) e (-) u slova *gymnázium* ee už uznáváte jako spisovnou jenom tu novou podobu s dlouhým á a se z?

NA: No, pokud to není nějaký zastaralý text, tak si myslím, že v současnosti i podle pravidel a podle takového toho běžného používání určitě *gymnázium* dlouhé á a z. Všude to mají na všech cedulích, vlastně na dokumentech, takže spíš tak.

JO: Á-a, *divadlo*, tam v šestém pádu jenom tedy varianta *o divadle*?

NA: Je mi, no-, jo to.

((listování))

JO: Potom tady k tomu šestému cvičení, tady tedy vlastně strháváte dva body, á je to vlastně jeden za to, že neurčil, jestli se ty věty liší obsahově, a druhý za to, že není vysvětlen rozdíl?

NA: Tak.

JO: A potom tady krátce ještě ke slohu (3s), tady mě zarazilo v posledním odstavci <čte> *toto místo mám velice rád, ne jen proto, že tu můžu sportovat* ee jenom to *ne* jestli e vlastně z jakého důvodu [to není]

NA: [To bylo asi přehlídnutí, přehlídnutí].

JO: To je přehlídnuté ((listuje)). A tady u toho posledního slohu (-) tady vlastně jste podtrhla třeba *většinou si sednu na nějaký /dobře vypadající kmen/*. To dobře vypadající je stylisticky asi nevhodné?

NA: No, [nehodilo se mi to].

JO: [Ty konotace se nehodí]. A, tady to ee <čte> *koruny stromů, které se pohybují v důsledku mírného větříku?*

NA: Já bych to v důsledku vynechala. A možná bych tu větu sestavila trošičku jinak. * ... kterými pohybuje mírný větřík*.

JO: Mhm, že to v důsledku je takové spíš odborné.

NA: Odborné, no. Zbytečně, proč?

JO: A *zřídka*ky? (3s) Tam je to podtrženo, protože[↑] (--) nelíbí se vám ten výraz, nebo mělo by se to mělo psát dohromady?

NA: Hm (6s) to *kdy* bych vynechala. *Velmi zřídka* třeba bych to trošičku využila jinak.

JO: Mhm, dobře. Děkuju.