

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DISERTAČNÍ PRÁCE

2013

Pavel Sojka

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Morfologická variantnost v mluvených a psaných
komunikátech žáků II. stupně základních škol ve
středočeské nářeční oblasti**

PhDr. Pavel Sojka

Katedra českého jazyka

Školitel: PhDr. Ladislav Janovec, Ph. D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2013

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Morfologická variantnost v mluvených a psaných komunikátech žáků II. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti* vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....

podpis

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování svému školiteli PhDr. Ladislavu Janovcovi, Ph. D., za cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce. Dále bych chtěl poděkovat vedoucí Katedry českého jazyka Pedagogické fakulty v Praze doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph. D., za vytrvalé povzbuzování a za vytvoření kvalitního organizačního zázemí.

.....
podpis

NÁZEV:

Morfologická variantnost v mluvených a psaných komunikátech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti

AUTOR:

Pavel Sojka

KATEDRA:

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty v Praze

ŠKOLITEL:

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

ABSTRAKT

V této disertační práci představujeme výsledky dílčího výzkumu morfologické variantnosti v mluvených i psaných projevech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti. Podnětem je dlouhodobě zaznívající požadavek, aby lingvistický výzkum věnoval pozornost nejen jazyku dospělých, ale i jazyku školní mládeže. Z hlediska lingvistického ověřuje, do jaké míry se v mluvě dětí a mládeže projevují typické tvaroslovné tendence současného českého jazyka, z hlediska pedagogického ověřuje, do jaké míry se ve škole daří naplňovat jeden z důležitých cílů jazykové výchovy, tedy osvojení spisovné podoby národního jazyka. Zkoumaný materiál tvořily tři vzorky: přepisy vyučovacích hodin, nahrávky rozhlasového pořadu a internetové inzeráty. Zjistili jsme, že z hlediska využití spisovného tvarosloví existuje ostrá hranice mezi projevy mluvenými a písemnými, mezi oběma typy mluvených projevů je naopak rozdíl minimální (spisovné prvky jsou jevem občasným, často se navíc mísí s prvky nespisovnými). Zatímco v písemném projevu můžeme konstatovat vědomou snahu o tvaroslovnou spisovnost (vedoucí někdy až ke knižnosti), v mluvených projevech jsme tuto ambici nezaznamenali. Učitelé obecněčeské tvary nekorigovali a až na výjimky spisovnost od žáků nevyžadovali. Celkový obraz tvaroslovné stránky žákovských či dětských projevů je tedy nejednoznačný.

KLÍČOVÁ SLOVA

Obecná čeština, mluvená a psaná čeština, spisovná čeština, morfologie, základní škola

TITLE:

Morphological Variation in Spoken and Written Communication of Pupils from the Sixth to the Ninth Grade in the Central Bohemian Dialect Region

AUTHOR:

Pavel Sojka

DEPARTMENT:

Czech Language Department, Faculty of Education in Prague

SUPERVISOR:

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research in the morphological variation in the spoken and written expression of primary-school pupils (sixth-to-ninth graders) within the central Bohemian dialect region. The impetus behind this research is the long-standing requirement for linguistic examination to pay attention not only to the language of adults, but also to that of pupils and students. From the viewpoint of pedagogy, it establishes the extent to which the speech of children and youth features typical morphological tendencies of contemporary Czech, from the viewpoint of linguistics, it verifies the extent to which schooling manages to fulfill one of the crucial goals of linguistic education, i.e. appropriation of the standardized form of national language. The examined material comprised three specimens: transcriptions from lessons, recordings of a radio show and internet advertisements. The analysis of the specified linguistic material yielded that from the viewpoint of the usage of standard morphology, there is a sharp division line between spoken and written communication, there is a minimal difference, however, between the two types of spoken communication (standard features are an occasional phenomenon, oftentimes mixed with nonstandard elements). While written expression is marked by a conscious effort for morphological standardization (leading at times to bookishness), spoken communication features no such ambition. Teachers did not correct nonstandard forms and did not, barring a few exceptions, require their pupils to speak in standard forms. The overall picture of the morphological dimension of Czech pupils' communication is thus inconclusive.

KEY WORDS

Common Czech, Spoken and Written Czech, Standard Czech, Morphology, Primary School

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	4
1.1 Základní východiska výzkumu.....	4
1.2 Základní charakteristika výzkumu.....	9
1.3 Výzkumný problém, výzkumné hypotézy.....	10
1.4 Charakteristika vzorku A.....	11
1.5 Charakteristika vzorku B.....	13
1.6 Charakteristika vzorku C.....	16
1.7 Metodologie práce.....	17
1.8 Statistické zpracování dat.....	20
2 SPISOVNOST A ŠKOLA.....	22
2.1 Pražský lingvistický kroužek.....	22
2.2 František Trávníček: <i>O vyučování slohu</i>	25
2.3 50. léta – ideál všelidové spisovnosti.....	27
2.4 60. léta – doba diskusí a doba emancipace didaktiky mateřského jazyka.....	28
2.5 70. léta – komunikačně-pragmatický obrat.....	31
2.6 80. léta – příklon ke komunikačnímu pojetí výuky češtiny.....	33
2.7 90. léta – diskuse o komunikačním pojetí jazykové výchovy.....	37
2.8 Léta 2001-2010 – kurikulární reforma.....	43
2.9 Závěrečné shrnutí.....	46
3 VÝUKA SPISOVNÉ ČEŠTINY JAKO PROBLÉM JAZYKOVĚDNÝ A DIDAKTICKÝ.....	50
3.1 Pojem spisovnost.....	51
3.2 Česká jazyková situace.....	52
3.3 Vztah mezi komunikační situací a kódem.....	56
3.4 Vymahatelnost kodifikace.....	57
3.5 Normy chování.....	58
3.6 Psaná čeština.....	61

3.7 Učitelé českého jazyka a učitelé ostatních předmětů.....	63
3.8 Střední a starší školní věk.....	67
3.9 Závěrečné shrnutí.....	68
4 HISTORIE VÝZKUMU ŘEČI DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	70
4.1 Počátky domácího výzkumu řeči dětí a mládeže.....	70
4.2 Počátky terénního výzkumu mluvy dětí a mládeže.....	71
4.3 Dílčí výzkumy v 70. letech.....	71
4.4 Dílčí výzkumy v 80. letech.....	74
4.5 Dílčí výzkumy po roce 1989.....	76
5 ANALÝZA SLEDOVANÝCH OBECNĚČESKÝCH JEVŮ.....	79
5.1 Protetické <i>v-</i>	80
5.2 Změna [í] > [ej].....	86
5.3 Změna [é] > [í].....	91
5.4 Instrumentál plurálu: <i>-(xm)i</i> vs. <i>-(x)ma</i>	96
5.5 Plurálová shoda adjektiv, pronomín a participií.....	101
5.6 Typ <i>dělaj</i> (3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomné třídy).....	106
5.7 Typ <i>prosej, trpěj, sázej</i> (3. od. pl. ind. prez. sloves IV. přítomné třídy).....	110
5.8 <i>Bysme – bysem</i>	116
5.9 Konkurence spisovných variant ve vzorku A, B a C.....	121
5.9.1 III. přítomné třída – stylově vyšší <i>-i/-í</i> vs. neutrální <i>-u/-ou</i>	121
5.9.2 I.-III. přítomné třída – neutrální <i>budeme</i> vs. hovorové <i>budem</i>	126
5.10 Celkové hodnocení vzorků A, B, C.....	129
5.10.1 Hodnocení vzorku A.....	129
5.10.2 Hodnocení vzorku B.....	134
5.10.3 Hodnocení vzorku C.....	139
5.11 Závěrečné shrnutí.....	140
6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ, OBECNÉ ZÁVĚRY.....	142
6.1 Ověření hypotéz.....	142
6.2 Celkové závěry.....	144

Summary.....148
Literatura.....151

ÚVOD

V této disertační práci představujeme výsledky dílčího výzkumu morfologické variantnosti v mluvených i psaných projevech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti¹ (přesnou charakteristiku těchto projevů uvádíme v 1. kapitole). Zjišťujeme tedy, do jaké míry si v žákovských projevech konkurují prvky spisovného a obecněčeského tvarosloví.

Podnětem pro tento výzkum je dlouhodobě zaznívající požadavek, aby lingvistický výzkum věnoval pozornost nejen jazyku dospělých, ale i jazyku školní mládeže, přičemž problém spisovnosti má být pouze jednou z jeho priorit. Opakovaně na tento problém upozorňuje Svobodová: „Je-li tedy aktuálně vznesena výzva k přehodnocení postojů ke spisovnosti (standardnosti), připojujeme se k ní s námětem, aby byl připraven a realizován širší průzkum vztahu veřejnosti k jazyku... Své místo v tomto široce koncipovaném průzkumu nepochybně budou mít také sondy mapující normy školské komunikace, která představuje i komunikační vzorové pole pro tvárnou generaci dětí.“² Hájková zase upozorňuje na to, že školní jazykový výzkum je nezbytný i z hlediska rozvoje komunikační výchovy: „Aby bylo možno komplexně reagovat na potřeby komunikační výchovy v současnosti, je nezbytné podniknout systematický výzkum řeči dětí a mládeže a výzkumy konfrontovat se staršími výzkumy z 2. poloviny 20. století.“³ V mladším textu Hájková konstatuje, že v rámci širšího školního výzkumu je zapotřebí zjistit „aktuální stav morfologické kompetence současných žáků“.⁴

Podrobnější představu o spisovnosti ve školní komunikaci ovšem zatím nemáme, jak dokládá následující výrok Čmejrkové: „Není snadné zmapovat, jakou jazykovou varietu dnešní učitelé v různých školách, na různých stupních, v jednotlivých hodinách a také při různých komunikačních aktech užívají...“⁵ Školní jazykový výzkum je tedy žádoucí z hlediska pedagogického i lingvistického: z hlediska lingvistického ověřuje, do jaké míry se v mluvě dětí a mládeže projevují typické tvaroslovné tendence současného českého jazyka, z hlediska pedagogického ověřuje, do jaké míry se ve škole daří naplňovat jeden z důležitých cílů jazykové výchovy, tedy osvojení spisovné podoby národního jazyka.

Výše uvedený citát Svobodové naznačuje, v jakém kontextu se náš výzkum odehrává: v roce 2005 vystoupili autoři Čermák, Sgall a Vybíral s návrhem přejít „od dnešního chápání

¹ Spojujeme zde mluvu hlavního města a Středočeského kraje (o důvodech viz I. kapitola).

² Svobodová, 2006, s. 226; viz už Svobodová, 1995, s. 208.

³ Hájková, 2008, s. 130.

⁴ Hájková, 2012, s. 39.

⁵ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 438.

spisovné normy k širšímu a pružnějšímu pojmu standardní češtiny“.⁶ Závazný kurikulární dokument, tedy Rámcový vzdělávací program, sice stále označuje osvojení spisovné podoby národního jazyka za jeden z podstatných cílů⁷, o skutečné roli spisovnosti ve školské komunikaci však někteří jazykovědci pochybují. Explicitně to formuluje Ondrášková: „V dnešní škole je (dominance spisovného jazyka) teoreticky pravda, prakticky už ne tak docela. Ve shodě s vyučovacími osnovami se ještě stále tvrdošijně (zvláště v hodinách českého jazyka), pokoušíme vybavit žáky jako uživatele češtiny znalostmi spisovného jazyka, formujeme vztah k němu.“⁸ Náš výzkum se tedy odehrává v situaci, kdy uvnitř lingvistické teorie vládne napětí mezi podporovateli dosavadní dichotomie spisovnost–nespisovnost a zastánci standardní češtiny a zároveň existuje napětí mezi lingvistickou teorií a výukovou praxí. Řešení této situace závisí podle našeho názoru do značné míry na tom, zda se v dohledné době podaří uspokojivě popsat řečové chování dětí a mládeže v různých komunikačních situacích. Tímto výzkumem bychom k tomu chtěli alespoň částečně přispět.

V první kapitole uvádíme základní informace o našem výzkumu. Po osvětlení teoretických východisek přejdeme k formulaci výzkumného problému a ke stanovení výzkumných hypotéz. Poté shrneme informace o výzkumných vzorcích, představíme použitou metodologii, srovnávací zdroje a upřesníme metodu statistického zpracování dat.

Ve druhé kapitole rekapitulujeme vztah české školy ke spisovnému jazyku, a to od vystoupení Pražského lingvistického kroužku na pražském slavistickém sjezdu v roce 1929 až do současnosti. Přístup české školy ke spisovnosti se totiž během této doby několikrát proměnil (v závislosti na proměnách řečových i společenských norem), osvojení spisovného jazyka však nadále zůstává jedním z důležitých cílů školní jazykové výchovy.

Ve třetí kapitole podáváme přehled nejdůležitějších jazykovědných a didaktických problémech, které výuku spisovného jazyka komplikují. Patří k nim mimo jiné nevyjasněný pojem spisovnost (v pojetí Nebeské a Cvrčka), česká jazyková situace, posun v normách chování, nové žánry psané komunikace, nedůslednost části učitelů v používání spisovného jazyka a věková specifika středního a staršího školního věku.

Ve čtvrté kapitole rekapitulujeme historii školního jazykového výzkumu, respektive jazykového výzkumu dětí a mládeže – od prvních výzkumů z počátku 20. století

⁶ Čermák – Sgall – Vybíral, 2005, s. 104.

⁷ „V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy.“ (RVP pro základní vzdělávání, 2005, s. 20)

⁸ Ondrášková, 2004, s. 376. V textu z roku 2009 volí autorka ještě razantnější formulaci: „Učitelé češtináři jsou už pomalu také jediní, kteří mluví při výuce spisovně, a jejich písemný projev bývá bez větších pravopisných chyb. Zatím.“ (Ondrášková, 2009, s. 319)

orientovaných na ontogenetický vývoj dětské mluvy až po moderní výzkumy pedagogické komunikace.

V páté kapitole již představujeme konkrétní výsledky našeho výzkumu. Každý sledovaný obecněčeský jev nejprve stručně popisujeme a poté sledujeme jeho výskyt ve vzorcích A, B a C. Získané výsledky nakonec porovnáváme a zobecňujeme.

V šesté kapitole provádíme závěrečné hodnocení: sledujeme, zda se podařilo potvrdit stanovené hypotézy, a ze získaných výsledků vyvozujeme obecné závěry.

1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole se věnujeme všestranné charakteristice našeho výzkumu. Po stručném úvodu (1.1) se nejprve zmíníme o základních teoretických východiscích (1.2) a na jejich základě zformulujeme výzkumný problém a výzkumné hypotézy (1.3).⁹ Následně popíšeme všechny tři výzkumné vzorky (1.4–1.6), představíme použitou metodologii (1.7) a upřesníme metodu statistického zpracování dat (1.8).

1.1 Základní východiska výzkumu

V této části kapitoly uvádíme souhrn základních teoretických východisek, o něž náš výzkum opíráme. Tato lingvisticko-didaktická východiska jsou pro náš výzkum nepostradatelná, bez jejich platnosti by ztratil opodstatnění. Zároveň nám tato východiska slouží jako teoretický základ pro stanovení výzkumného problému a výzkumných hypotéz.

1.1.1 Zkoumat morfologickou variantnost v mluvených a písemných projevech žáků základní školy by sotva mohlo být přínosné pro oborovou didaktiku, kdyby se za centrum osvojování spisovné podoby národního jazyka nepovažovala právě školní jazyková výchova. Ačkoli se pojetí školní jazykové výchovy za posledních osmdesát let proměnilo (viz 2. kapitola), spisovnost zůstává jedním z jejích nejstabilnějších cílů.¹⁰ V případě našeho výzkumu z toho vyplývají závažné důsledky, zejména v případě vzorku A obsahujícím záznamy konkrétních vyučovacích hodin.

Spisovnost je se školou neodmyslitelně spjata. Už *Pedagogická encyklopedie* z roku 1938 definuje spisovný jazyk následovně: „Jazyk spisovný je mluva, které se užívá v písemnictví krásném, odborném a vědeckém, ve škole jako vyučovací jazyk, v úřadech jako státního jazyka, mezi vzdělanci.“¹¹ Porovnejme tuto definici s výrokem Čechové: „Spisovný jazyk vytváří ilokuční indikátory vyučování, poučování, uvědomování, výchovy a racionálního objasňování...“¹² Podobně hovoří i učebnice *Čeština pro učitele*: „Spisovnou češtinu je nutné užívat zejména ve všech oblastech oficiálního styku, na úřadech, ve

⁹ Tento postup vyplývá z kvantitativního charakteru výzkumu: „Napřed máme zkoumaný problém a teprve poté hledáme řešení. ... Logické usuzování je v kvantitativním výzkumu deduktivní: na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz a následně ověřováno.“ (Švaříček et al., 2007, s. 22)

¹⁰ Viz Průcha, 1978, s. 46nn; též *RVP pro základní vzdělávání*, 2005, s. 20.

¹¹ Chlup – Kubálek – Uher, 1938, s. 556n.

¹² Čechová et al., 2003, s. 46.

školách, v masmédiích, v odborné a převážně také v umělecké literatuře.¹³ Podobně je tomu i v publikaci *Český jazyk* určené studentům učitelství pro 1. stupeň základní školy: „Jediným společným útvarem pro všechny uživatele je spisovná čeština. Je to útvar prestižní, jazyk veřejných projevů státní administrativy, kultury a vědy, jazyk školního vyučování.“¹⁴ A konečně ocitujme i výrok pocházející z nejnovější monografie věnované školní komunikaci: „Každému, kdo prošel školním vzděláváním, je zřejmý fakt, že se ve škole mluví jinak než mimo ni. Školní jazyk má svá lingvistická specifika – je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní...“¹⁵

Na druhou stranu je zřejmé, že o absolutní dominanci spisovnosti ve školním vyučování, ba ani v samotné jazykové výchově dnes už hovořit nelze.¹⁶ Podle názoru mnohých lingvistů není taková dominance ani žádoucí. Explicitně to formuluje Šebesta: „Pokud bude (škola) kultivovat žákovy schopnosti v běžné komunikaci, tak není třeba lpět na spisovnosti. Škola ale musí upozornit i na to, že způsob vyjadřování, který si žák z domova přinesl, je nějak příznakový a že není v některých situacích vhodný.“¹⁷ Tento výrok vystihuje převažující tendenci v soudobém didaktickém myšlení – spisovnost do školy patří, není však třeba ji vyžadovat za všech okolností.¹⁸ Přesto považujeme za zcela opodstatněné očekávat výskyt spisovného kódu v hodinách českého jazyka, neboť právě zde funguje jazyk nejen jako nástroj komunikace, ale především jako učební obsah a cíl.

Zejména ve fázi opakování a ústního zkoušení (klasifikačního i orientačního) lze spisovné vyjadřování očekávat, a to nejméně ze tří důvodů: 1. potřebné poznatky byly žákům předány spisovnou formou, 2. tyto poznatky mají často podobu odborných termínů (terminologie tíhne ke spisovnosti), 3. v rámci školního vyučování jde vlastně o nejoficiálnější formu komunikace. Ocitujme v této souvislosti Mojžíškův názor na ústní zkoušení: „Nemůžeme upřít ústním zkouškám výchovnou a didaktickou účinnost; žák se učí reagovat na otázky učitele i jiné osoby, hledat precizní způsoby vyjadřování... Učí se odvaze veřejně vystupovat, stylizovat myšlenky, dávat jim kulturní formu.“¹⁹ Novější *Pedagogika*

¹³ Hubáček et al., 2010, s. 24.

¹⁴ Kolářová et al., 2012, s. 11 (autorem kapitoly je Hauser).

¹⁵ Šedřová et al., 2012, s. 41. Autoři ovšem poznamenávají, že „tento popis představuje školní jazyk jako ideální typ, v praxi se samozřejmě setkáváme s četnými odchylkami – žáci ani učitelé nemluví vždy spisovně apod.“ (tamtéž)

¹⁶ Viz např. Ondrášková, 2004, s. 376. Empirické doklady viz např. Čihák, 2010; Kovářová, 2010; Málková, 2012.

¹⁷ In: Chromý – Lehečková, 2010, s. 238.

¹⁸ Viz už Čechová, 1995, s. 41.

¹⁹ Mojžíšek, 1988, s. 248.

pro učitele sice hodnotí zkoušení spíše negativně²⁰, jiní autoři však konstatují, že „ústní zkoušení má velký význam i pro rozvíjení vyjadřování a myšlení žáka“²¹.

Všechna tvrzení uvedená v tomto bodě obsahují jeden důležitý implicitní předpoklad, totiž že učitelé českého jazyka užívají v hodinách jazykové výchovy spisovný kód, a to minimálně ve fázi výkladové. Tento předpoklad podle našeho názoru logicky vyplývá z formulace cílů jazykové výchovy: má-li si žák osvojit spisovný kód, není pravděpodobné, že by mu k tomu mohl učitel dopomoci, aniž by spisovný kód sám užíval. Na druhé straně nevylučujeme, že učitel českého jazyka nemusí během vyučování používat spisovný kód za všech okolností.²²

1.1.2 Z dosud uvedených skutečností lze vyvodit důležitý závěr: žákům základní školy nejsou spisovné tvary neznámé, alespoň pasivně je ovládají. Podle Šebesty je dokonce umějí rozeznat už kolem 7 let: „České děti jsou schopny rozeznat jazykové prostředky těch variet, s nimiž se setkávají ve svém okolí a v médiích, a přiřadit je adekvátním komunikačním situacím už kolem 7 let.“²³ Podrobněji tento stav popisuje Hoffmannová: „Spisovnou češtinu si české děti osvojují bez potíží už ve velmi útlém věku (pod „masivním“ vlivem sdělovacích prostředků to dnes nastává mnohem dříve než při zahájení povinné školní docházky)...“²⁴ Proti tomuto názoru se staví Hájková. Souhlasí sice s tím, že tvarovou soustavu svého komunikačního kódu má ustálenou již předškolák, tímto kódem však není spisovná čeština: „S tvary spisovnými se většina dětí seznamuje až ve škole, tedy ve vzdělávací instituci.“²⁵ Určité méně frekventované morfologické prostředky si však podle autorky některé děti neosvojí nikdy, ačkoli jim je škola nabízí. Vzhledem k tomu, že náš výzkum se soustřeďuje na děti ve školním věku, můžeme se znalostí základních tvaroslovných jevů spisovného jazyka počítat.

²⁰ „Zkoušení má své opodstatnění v transmisivní škole, v níž učitel předává poznatky v hotové podobě, nejčastěji metodou výkladu, a nemá tedy jinou možnost zpětné vazby a kontroly, než je zkoušení.“ (Vališová – Kasíková, 2007, s. 245)

²¹ Kalhous – Obst, 2009, s. 213.

²² Existují o tom dílčí doklady, viz Balkó, 1982, 2004; Svobodová, 1996, 2000; Čihák, 2010; Kovářová, 2010; Málková, 2012.

²³ In: Průcha, J. ed., 2009, s. 351. K podobnému závěru dospěli ve své dílčí empirické sondě i Štícha a Chalupová (Štícha – Chalupová, 2005, s. 329).

²⁴ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 346. Autorka pokračuje: „Snadno se naučí oba kódy rozlišovat a velmi brzy vnímají spisovnou češtinu jako kód prestižní, reprezentativní, spojený s vyšším vyjadřovacím stylem.“ (tamtéž, s. 346n.; o podílu spisovné češtiny v idiolektu českých mluvčích viz Adam, 2007, s. 244)

²⁵ Hájková, 2012, s. 37.

1.1.3 Ve vzorku B pracujeme s nahrávkami rozhlasových pořadů, musíme tedy podat základní přehled o češtině v současných médiích. Čmejrková a Hoffmannová hovoří v této souvislosti o konverzacionalizaci a s ní související kolokvializaci mediálního diskurzu.²⁶ Kraus zase konstatuje „pronikání ludických, ‚zezábavňujících‘ prvků do komunikačních funkcí dříve jednoznačně informativních. Zejména se to projevuje v médiích a v jazyce politiky...“²⁷ Přímočaře hodnotí situaci Bayerová-Nerlichová: „Mnozí Češi mluví obecnou češtinou nejen v neformálních situacích, ale i do mikrofonu, a to s vědomím, že nahrávka bude vysílána v rozhlase.“²⁸

Nespisovnost ovšem není vyloučena ani v relativně prestižním rozhlasovém pořadu, byť zde rozhodně nemá dominantní postavení. Tento fakt jsme před časem konstatovali v případě *Interview BBC*: ve vzorku 40 textů jsme našli texty výrazně spisovné, ale i texty výrazně obecněčeské.²⁹ Je tedy zřejmé, že při formulaci hypotéz pro vzorek B musíme vzít v úvahu typ daného pořadu: shledáme-li, že jde o pořad konverzačního charakteru, musíme v něm předpokládat zvýšený výskyt, ba možná i převahu obecněčeských jevů.

1.1.4 Vzhledem k tomu, že ve vzorku C zkoumáme i konkrétní druh písemného komunikátu (internetový inzerát), musíme se zastavit u vztahu mezi psaností a spisovností.³⁰ Zatímco dříve se psané texty jednoznačně přikláněly ke spisovnému pólu³¹, v dnešní době pronikají do písemných projevů nespisovné prvky. Zdaleka se to navíc netýká jen zpráv SMS, e-mailů či chatů, ale i psané žurnalistiky: není již například samozřejmé, že se každé interview přepisuje do spisovné češtiny.³²

Tento posun bezesporu souvisí se změněnými normami chování.³³ Na druhé straně je ovšem třeba vzít v úvahu, že spisovná čeština stále slouží jako nástroj pozitivní sebezprezentace. Daneš k tomu poznamenává: „Existují však i sociální skupiny, které považují osvojení si spisovné normy za praktickou nezbytnost a požadavek. Je to např. typický postoj nové společenské vrstvy podnikatelské.“³⁴ Vzhledem k tomu, že vzorek C obsahuje právě texty sebezprezentačního charakteru, považujeme za pravděpodobné, že ačkoli jsou tyto texty

²⁶ Viz např. Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 282n.

²⁷ Kraus, 2009, s. 33. Mitter konstatuje, že „bezprostřednost a spontánnost se dnes prosazují i v takových komunikačních situacích, do nichž primárně nepatří“. (Mitter, 2005/2006, s. 30)

²⁸ Bayerová-Nerlichová, 2004/2005, s. 233.

²⁹ Viz Sojka, 2013, s. 140.

³⁰ Blíže tento vztah rozebíráme ve III. kapitole.

³¹ Viz např. Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 30.

³² Tamtéž, s. 324nn.

³³ Viz např. Nebeská, 1999, s. 129n.

³⁴ Daneš, 1997, s. 18; podobně i Nebeská, 1999, s. s. 129n.

realizovány s využitím nových komunikačních technologií, tendence ke spisovnosti v nich převáží.

1.1.5 Vzhledem k tomu, že výzkum regionálně omezuje na oblast Prahy³⁵ a středních Čech, musíme tento region lingvisticky charakterizovat. Za zásadní považujeme Jančákův výraz o pražské mluvě: „O mluvě Prahy a jejího okolí víme, že je to mluva velmi nivelizovaná a že nemá žádné zvláštní znaky, které by ji v rámci Čech nějak výrazně charakterizovaly a odlišovaly od mluvy jiných oblastí.“³⁶ V jiném textu o pražské mluvě pak Jančák konstatuje, že „mladá generace míří k interdialektické bezpříznakovosti“³⁷, což se projevuje ve třech bodech: 1. ústup regionální příznakovosti, 2. posilování rysů spisovné češtiny, 3. posilování rysů obecné češtiny.³⁸ Na základě analýzy textů z korpusu ORAL2006 dospěla Waclawičová k poněkud diferencovanějšímu pohledu na pražskou mluvu: „... obecně můžeme konstatovat, že zde dochází k míšení prvků ze všech oblastí s preferencemi jevů bezpříznakových, obecněčeských či regionálních severovýchodočesko-středočeských.“³⁹ Síla pražského jazykového prostředí je navíc tak velká, že u příslušníků jiných nářečních oblastí dochází k asimilaci zpravidla už ve druhé generaci.⁴⁰

Pro náš výzkum to tedy znamená, že v analyzovaných projevech dětských mluvčích můžeme předpokládat výskyt typicky obecněčeských jevů, na druhé straně však nemůžeme zcela vyloučit ani jazykový vliv rodinného prostředí.⁴¹ Pokud by se ve vzorcích objevily jiné nespisovné jevy než obecněčeské, z analýzy je vyřadíme.

1.1.6 Ve vzorku A a B zavádíme kategoriální (dichotomickou) proměnnou, a sice sociolingvistický faktor pohlaví. O genderových rozdílech vztahujících se ke spisovnosti existují konkrétní doklady, a to minimálně v oblasti postojové (viz zejména 3. kapitola). Zde uvedeme pouze jeden doklad: z rozsáhlého sociolingvistického výzkumu z roku 2010 mimo jiné vyplynulo, že ženy jsou kritičtější ke svým řečovým kompetencím⁴² a více oceňují

³⁵ Kořenský uvádí, že „město je vlastně pojem obtížně identifikovatelný – ekonomicky, sociologicky, etnologicky, antropologicky a pochopitelně i lingvisticky“ (Kořenský, 2000, s. 60) Upozorňuje, že základní parametry, tedy např. počet obyvatel, velikost sídla, sociální struktura a další, mnohdy vykazují značnou míru vágnosti. (tamtéž)

³⁶ Jančák, 1997b, s. 248.

³⁷ Jančák, 1997a, s. 210.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ Waclawičová, 2008, s. 272. V autorčině analýze však schází věková skupina mluvčích do 18 let.

⁴⁰ Jančák, 1978, s. 205.

⁴¹ O reálné možnosti takového vlivu se zmiňuje Štěpán, a to na základě empirické výzkumné sondy (Štěpán, 2004, zejm. s. 195n.)

⁴² Svobodová et al., 2011, s. 172.

užívání spisovné češtiny⁴³. Sociolingvistický faktor pohlaví lze tedy považovat za relevantní, je proto opodstatněné sledovat jej i v našem výzkumu.

1.2 Základní charakteristika výzkumu

Náš výzkum má *kvantitativní* povahu, vychází tedy z předpokladu, že „lidské chování lze do jisté míry měřit a předvídat“.⁴⁴ V oblasti řečové činnosti, konkrétně v užívání spisovného a nespisovného tvarosloví, je sice míra předvídatelnosti lidského chování omezená⁴⁵, výsledky dosavadních výzkumů však ukazují, že mezi komunikační situací a jazykovým kódem existuje korelace⁴⁶ a že i samo jazykové společenství očekává v jistých komunikačních situacích spisovné vyjadřování⁴⁷.

Náš výzkum má povahu *empirickou*, řadí se tedy do skupiny výzkumů, které dospívají „ke konkrétním zjištěním, konkrétním poznatkům, které bývají často vyjádřeny ve formě dat“⁴⁸. Na druhé straně je ovšem třeba počítat s tím, že „v empirických vědách můžeme sice získat podpůrné argumenty pro platnost teorie pomocí shromážděných empirických dat, ale nikdy nelze její platnost dokázat“.⁴⁹

Náš výzkum má povahu *relační*, neboť se neomezuje jen na popis jedné komunikační situace, ale snaží se nalézt vztah mezi třemi komunikačními situacemi.

Náš výzkum má povahu *neexperimentální*, neboť neuplatňujeme změnu situace. Potíž ovšem spočívá v tom, že reprezentativní výzkum školní komunikace se zřetelem ke složce tvaroslovné dosud není k dispozici, zjištěná data ze vzorku A proto nemůžeme porovnat s texty stejného druhu. Abychom tento nedostatek kompenzovali, rozhodli jsme se využít *datovou triangulaci*. Pro analýzu jsme proto zvolili tři datové zdroje, konkrétně tři typy komunikačních situací: 1. žákovský mluvený projev při školním zkoušení a opakování (vzorek A); 2. mluvené projevy dětských respondentů v rozhlasovém pořadu (vzorek B); 3.

⁴³ Tamtéž, s. 180.

⁴⁴ Hendl, 2008, s. 44.

⁴⁵ Explicitně to formuluje Müllerová: „Užívání spisovných a nespisovných tvarů nelze postihnout nějakými jednoznačnými pravidly a zřejmě se nenechá ani dost dobře třídit, regulovat či předpovídat.“ (Müllerová, 1996, s. 206)

⁴⁶ Korelace existuje na ose mluvenost–psanost, oficiálnost–neoficiálnost (viz např. Nebeská, 1996, s. 124–131; Čmejková – Hoffmannová, 2011, s. 41). Svědčí o tom řada výzkumů, které používáme jako srovnávací materiál (viz dále).

⁴⁷ Výstižně to formuluje Kraus: „Mnohé vyhraněné výroky hlasatelů většího rozšíření obecné češtiny a jejich příznačných rysů by asi ztratily svou razanci, kdyby jejich autoři neopírali svou argumentaci jen o to, jak se lidé v soukromé sféře sami vyjadřují, ale o to, že se v mnoha situacích veřejného dorozumívání s obecnou češtinou smířit prostě nechtějí – a ani si ji tam nedovedou představit.“ (Kraus, 2005/2006, s. 181)

⁴⁸ Průcha, 1995, s. 14.

⁴⁹ Hendl, 2008, s. 44.

psané internetové inzeráty (vzorek C). Komunikační situace zde tedy funguje jako nezávisle proměnná, zvolený kód jako závisle proměnná. Ve vzorku A a B jsme navíc zvolili i kategoriální (dichotomickou) proměnnou, a sice sociolingvistický faktor pohlaví.

*Základní soubor*⁵⁰ našeho výzkumu tvoří žáci 4.–9. tříd základních škol v Praze a Středočeském kraji. Informaci o velikosti základního souboru nám poskytly statistické ročenky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. V posledních pěti školních rocích (2008/2009–2012/13) činí průměrný počet žáků navštěvujících 4.–9. třídu na základní škole v Praze či ve Středočeském kraji zhruba 105 000 (Praha: 46 000, Středočeský kraj: 59 000). Z tak velkého základního souboru je samozřejmě nutno pořídit soubor výběrový. Aby byl tento výběrový soubor skutečně reprezentativní, musel by v každém ze tří vzorků čítat mezi 370 a 384 zkoumanými osobami.⁵¹ Zpracovat tak početný výzkumný soubor nebylo samozřejmě v našich možnostech, proto má náš výzkum charakter toliko výzkumné sondy.⁵²

1.3 Výzkumný problém, výzkumné hypotézy

Dříve než zformulujeme výzkumný problém a výzkumné hypotézy, zopakujeme čtyři základní tvrzení, jež na základě prozkoumání lingvisticko-pedagogického kontextu považujeme za relevantní a jejichž platnost bychom chtěli ve výzkumu ověřit:

1. v hodinách českého jazyka lze minimálně v jistých fázích očekávat výrazně spisovné vyjadřování žáků, a to pravděpodobně ještě častěji než v hodinách dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd;

2. v rozhlasových pořadech založených na nezávazné konverzaci mezi moderátorem a hostem/hosty lze očekávat vysokou míru obecné češtiny;

3. v písemných textech sebezprezentačního charakteru lze očekávat příklon ke spisovnosti;

4. z hlediska spisovnosti lze za relevantní sociolingvistický faktor považovat faktor pohlaví.

⁵⁰ Pod pojmem základní soubor rozumíme „množinu všech prvků patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu“. (Pelikán, 2011, s. 47)

⁵¹ Viz Gavora, 2010, s. 81. Pro základní soubor o velikosti 10 000 je doporučená velikost výběrového souboru 370, pro základní soubor o velikosti 1 000 000 je to 384.

⁵² Ucelený výzkum by vyžadoval odpovídající zázemí. Podotkneme v této souvislosti, že například ucelená monografie o pražské mluvě dosud chybí. Školní jazykový výzkum dnes navíc naráží na komplikace spojené se získáváním poučeného souhlasu (viz k tomu Průcha – Švaříček, 2009, s. 100).

Na základě výše uvedených teoretických východisek jsme zformulovali výzkumný problém následujícího znění: ***Ovlivňuje typ komunikační situace tvaroslovnou stránku mluvených a psaných projevů žáků základní školy?***

V souladu s teoretickými východisky pak tento výzkumný problém převádíme do tří výzkumných hypotéz:

Hypotéza 1: ***Ve výukové komunikaci zaměřené na učební látku se v hodinách českého jazyka, dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd uplatňují spisovné prvky vyšší měrou než v rozhlasovém pořadu konverzačního charakteru (týká se vzorků A a B)***⁵³

Hypotéza 2: ***V internetových sebeprezentačních textech bude spisovnost ještě častějším jevem než ve výukové komunikaci zaměřené na učební látku (týká se vzorků A a C)***

Hypotéza 3: ***V projevech dívek nalezneme vyšší míru spisovného tvarosloví než v projevech chlapců (týká se vzorku B)***

Tyto hypotézy se v našem výzkumu pokusíme ověřit. Uvědomujeme si však zároveň, že ověřená hypotéza není dokázaná hypotéza, neboť „vždy existuje možnost, že při opakovaném ověřování hypotézy budou nalezena fakta, která s ní nejsou slučitelná“.⁵⁴

1.4 Charakteristika vzorku A

Vzorek A zahrnuje 40 prepisů vyučovacích hodin českého jazyka, dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd, a to na 2. stupni základní školy (konkrétně v 6.–9. třídě) a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia (prima–kvarta).⁵⁵ Prepisy pocházejí z veřejně přístupného korpusu SCHOLA2010⁵⁶, pocházejí tedy z let 2005-2008. Všechny analyzované záznamy byly pořízeny ve středočeské nářeční oblasti.

⁵³ Očekáváme, že ani jeden ze sledovaných obecněčeských jevů nepřekročí ve vzorku A hranici 50 %.

⁵⁴ Chráska, 2007, s. 17.

⁵⁵ Konkrétně jde o následující hodiny (číslo odpovídá evidenčnímu číslu v Lindat Clarin): český jazyk ZŠ (13 hodin: N002-007, N075-080, N127), český jazyk VG (11 hodin: N017-019, N043, N149, N152, N161-165), dějepis ZŠ (5 hodin: N085-089), zeměpis ZŠ (10 hodin: N044-046, N050-053, N055, N057), základy společenských věd ZŠ (1 hodina: N090).

⁵⁶ Tento korpus obsahuje nahrávky a prepisy 204 vyučovacích hodin. Prepisy jsou v současné době dostupné přes: <https://ufal-point.mff.cuni.cz/xmlui/handle/11858/00-097C-0000-0019-89A0-9>.

Většinu nahrávek, celkem 24, tvoří záznamy hodin českého jazyka – 13 hodin pochází ze základní školy, 11 z víceletého gymnázia. I zaměření hodin je téměř vyvážené: 13 hodin je orientováno literárně, 11 jazykově. Základní informace o analyzovaných hodinách českého jazyka uvádíme v Tabulce 1:

Tabulka 1: Vzorek A – hodiny českého jazyka podle třídy a typu školy

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
ZŠ	-	1	8	4	13
	I. ročník	II. ročník	III. ročník	IV. ročník	
VG	4	-	1	6	11
Celkem	4	1	9	10	24

Druhá část prepisů pochází z hodin dějepisu (5 textů), zeměpisu (10 hodin) a základů společenských věd (1 hodina)⁵⁷ – vše na druhém stupni základní školy. Celkem ji tedy tvoří 16 prepisů. Základní údaje uvádíme v Tabulce 2:

Tabulka 2: Vzorek A – hodiny dějepisu, zeměpisu a ZSV

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
Dějepis	-	1	2	2	5
Zeměpis	4	2	3	1	10
ZSV	-	1	-	-	1
Celkem	4	4	5	3	16

Pro účely našeho výzkumu jsme z prepisů 40 vyučovacích hodin vytvořili menší korpus obsahující pouze ty části vyučovacích hodin, v nichž probíhá komunikace o učivu, tj. zkoušení, procvičování, společný úvod do nové látky apod, a to mezi učitelem a žákem/žáky (nevěnujeme se tedy situacím, kdy spolu o učební látce komunikují žáci bez účasti učitele, a stranou samozřejmě ponecháváme veškerou komunikaci týkající se organizačních či mimoškolních záležitostí). Materiál navíc zužujeme pouze na projevy žáků. Mluvu učitelů samozřejmě sledujeme rovněž, nikoli však proto, abychom ji podrobili důkladné tvaroslovné analýze, ale proto, abychom posoudili, do jaké míry lze konstatovat korelaci mezi mírou spisovnosti učitelova projevu a mírou spisovnosti projevu žákova.

Získaný subkorpus obsahuje celkem 11 450 slov (přibližně 34 normostran). Skutečnost, že z každé vyučovací hodiny, trvající 45 minut, jsme získali necelou jednu

⁵⁷ Volba těchto předmětů nebyla náhodná. Vycházíme z toho, že právě v těchto předmětech je podíl mluvených projevů výrazný (viz k tomu např. Hauser, 1985, s. 39).

normostranu, lze vysvětlit dvěma okolnostmi: 1. ve sledovaných hodinách většinou výrazně dominovala řeč učitele, 2. nezanedbatelná část komunikace se netýkala učební látky.⁵⁸

V prepisech jsme zaznamenali repliky 311 žáků, jejich skutečný počet však může být menší, neboť některé třídy mohou figurovat ve větším počtu prepisů (i v případě minimalistické varianty by však počet hovořících žáků přesáhl stovku). V prepisech rovněž nelze rozlišit pohlaví respondentů, prepis tudíž musíme analyzovat jako celek.

Na straně učitelů dominují v prepisech muži: vyskytují se ve všech 11 hodinách češtiny na víceletém gymnáziu a také ve všech 16 hodinách dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd na základní škole. Ženy se objevují pouze ve 13 hodinách českého jazyka na základní škole.

1.5 Charakteristika vzorku B

Vzorek B tvoří 40 nahrávek rozhlasového pořadu *Děti vám to řeknou*. Nahrávky pocházejí z období září 2011–červen 2012 a jejich celková délka činí přibližně 5 hodin 40 minut (průměrná délka jednoho pořadu je 10 minut). Prepisem nahrávek jsme získali korpus o velikosti 41 000 slov (117 normostran; viz CD: Příloha 1). Údaje o věkovém a genderovém rozložení sledovaných mluvčích uvádíme v Tabulce 3:

Tabulka 3: Věkové a genderové rozložení mluvčích ve vzorku B

	7 let	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	13 let	14 let	Celkem
Chlapci	3	3	14	16	12	16	4	3	71
Dívky	2	3	17	20	15	12	4	6	79
Celkem	5	6	31	36	27	28	8	9	150

I z hlediska regionálního původu dětských mluvčích vyhovuje pořad našim záměrům, neboť respondenti pocházejí ve většině případů z Prahy a středních Čech. Přesné údaje uvádíme v Tabulce 4:

Tabulka 4: Regionální rozložení mluvčích ve vzorku B

Praha	Středočeský kraj	Liberecký kraj	Ústecký kraj	Plzeňský kraj	Celkem
76	52	9	9	4	150

⁵⁸ O obou těchto časových vlivech snižujících podíl žakovské komunikace se zmiňují např. Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 35n. Šeďová et al. zase hovoří o tom, že podíl opakování a procvičování činí přibližně jen 7 % času v hodině (Šeďová et al., 2012, s. 50).

Pořad *Děti vám to řeknou* se vysílal na stanici Český rozhlas 1 Radiožurnál od ledna 2006 do června 2012. Pro účely našeho výzkumu jsme použili posledních 40 víkendových vysílání pořadu (víkendová vysílání byla delší než vysílání ve všední den). Všechna víkendová vysílání měla ustálený průběh: moderátorka vždy předložila dětem aktuální téma a vyzvala je, aby se k němu vyjádřily. Během pořadu obvykle zazněla dvě až tři taková témata. Počet dětských respondentů v jednom pořadu se pohyboval od tří do šesti, nejčastější variantou byla účast tří nebo čtyř dětí.

Z hlediska našeho výzkumu považujeme za podstatné tři okolnosti: 1. všechny tři moderátorky pořadu⁵⁹ hovoří důsledně spisovně, 2. z hlediska volby útvaru národního jazyka je dětem ponechána naprostá volnost, jak se budou vyjadřovat. V obecné rovině je však třeba brát v potaz skutečnost, že v českých médiích lze dlouhodobě pozorovat „oslabování oficiálnosti, autoritativnosti a formálnosti mediálního vyjadřování a příklon k neoficiálnosti, neformálnosti a spontánnosti“⁶⁰, 3. samotná rozhlasová stanice Radiožurnál charakterizuje pořad následovně: „Děti se vyjadřují po svém k tématům, o nichž ve sdělovacích prostředcích mluvívali zpravidla dospělí. Dětská optika, bezelstnost, přísnost i upřímnost vedou k překvapivým obrazům našeho světa. Děti vám řeknou svůj názor na některé události uplynulého týdne, děti vám řeknou, jak si vykládají různé termíny nebo často používaná sousloví. Vaše děti říkají v Radiožurnálu to, na co vy si netroufnete ani pomyslet.“⁶¹ Z této charakteristiky lze vyvodit, že moderátorky pořadu *Děti vám to řeknou* zauímají k dětským respondentům kladný postoj: těší se na jejich názory a naprosto nemají v úmyslu děti zesměšňovat či ponižovat, jak můžeme být svědky v některých typech talk-show.⁶²

Z definice pořadu také vyplývá, že nemá podobu klasického interview⁶³: dítě většinou není známá osobnost a moderátor se od něj nesnaží získat seriózní, argumentačně podložený názor. Na druhou stranu má pořad jasnou dramaturgii a témata jsou zjevně připravena předem. Nabízí se tedy otázka, jakou roli vlastně dětský respondent v dotyčném pořadu hraje. Respondentova role má totiž nejen vliv na celkový průběh komunikace, ale ovlivňuje i volbu kódu. Hedinová rozlišuje čtyři možné role, které může respondent v publicistickém pořadu zastávat (pátou rolí je role moderátora). Přehled uvádíme v Tabulce 5⁶⁴:

⁵⁹ Ve vzorku B se rovnoměrně střídaly dvě moderátorky: Andrea Skalická – 20 vysílání, Zuzana Burešová – 18 vysílání. Pouze první dva pořady vedla třetí moderátorka Pavlína Wolfová.

⁶⁰ Čmejková – Hoffmannová, 2011, s. 283.

⁶¹ Zdroj: http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/porady/_porad/2842

⁶² Viz k tomu např. Čmejková – Hoffmannová, 2011, s. 268nn.

⁶³ Hirschová definuje interview jako „dialog se známou nebo významnou osobností“. (Hirschová, 2006, s. 217)

⁶⁴ Podle Hedin, 2010, s. 312.

Tabulka 5: Role mluvčího v publicistickém pořadu

Role	Prototypická jazyková varieta	Odpovědnost	Oprávnění
Moderátor	Spisovná čeština	Vede rozhovor	Profese
„Příklad“	Obecná čeština	Vypráví svůj příběh	Zkušenost
Odborník	Spisovná čeština	Potvrzuje to, co se řeklo	Odbornost
Názor	Obecná čeština / spisovná čeština	Vyjadřuje názor	Stanovisko
Odpovědná role	Spisovná čeština	Poslouchá a brání se	Úřad

V případě našeho pořadu lze předpokládat dominanci role „názor“, a tedy možný výskyt spisovné i obecné češtiny. Vyloučit nelze ovšem ani roli „příkladu“, a dokonce ani roli „odborníka“, i když zde by pravděpodobně šlo o roli stylizovanou (dítě by se k danému tématu mohlo zkusit vyjádřit, jako by bylo odborník, buď na moderátorčinu výzvu, nebo z vlastní iniciativy). Za nejpravděpodobnější ovšem považujeme kombinaci role „názoru“ a role „příkladu“.

Celkově tedy můžeme konstatovat, že komunikační situace nabízí z hlediska volby kódu několik možností:

1. Dětský respondent pojme interview jako běžnou komunikační situaci, a bude tedy hovořit svým přirozeným kódem, tj. obecnou češtinou (v tomto případě tedy dojde k nesouladu mezi jeho kódem a kódem přítomné moderátorky);

2. Dětský respondent pojme interview jako seriózní komunikační situaci (uvědomí si, že jde o projev veřejný nikoli soukromý), a bude tedy hovořit spisovně (mezi jeho kódem a kódem přítomné moderátorky tedy zavládne soulad);

3. Dětský respondent bude oba krajní póly podle typu tématu střídat, a jeho mluva se bude pohybovat od krajní spisovnosti po krajní nespisovnost;

4. Dětský respondent bude oba kódy víceméně nahodile mísit. Tuto čtvrtou variantu pokládáme za nejpravděpodobnější: na základě znalostí o mluvené komunikaci (viz výše Základní východiska výzkumu) se totiž nedomníváme, že dětský mluvčí je schopen plně reflektovat danou komunikační situaci a návyk spisovné mluvy u něj dosud není vyvinut tak silně, aby dokázal spisovný kód udržet v konverzaci po delší čas – tím spíše, že přátelská atmosféra pořadu nevyvíjí na spisovný způsob vyjadřovaný patřičný tlak.

1.6 Charakteristika vzorku C⁶⁵

Vzorek C obsahuje 150 internetových inzerátů mladých adeptek modelingu ve věku 12–15 let. Texty vznikly v rozmezí let 2011–2013, celková velikost vzorku činí 6200 slov (přibližně 21 normostran; viz CD: Příloha 2), průměrný rozsah jednoho inzerátu je tedy přibližně 40 slov. Texty jsme získali na veřejně přístupné internetové stránce www.czechfaces.cz. Zde si mohou mladé zájemkyně o modeling založit portfolio, vložit do něj fotografie a také krátký sebezprezentační text. Dívka se v něm má možnost představit, popsat své dosavadní zkušenosti s modelingem a přidat jakékoli další informace. A právě tyto texty – volíme pro ně označení internetové inzeráty, neboť jejich délka obvykle nepřekračuje několik řádků – zkoumáme po stránce tvaroslovné.

Výzkumný vzorek tvoří osoby ve věku 12–15 let, tedy dívky navštěvující druhý stupeň základní školy nebo nižší třídy osmiletých gymnázií. Protože poznatky o spisovném jazyce patří tradičně k nejstabilnějším požadavkům jazykové výchovy (dříve ve školních osnovách, dnes v Rámcových vzdělávacích programech – viz 2. kapitola), lze konstatovat, že všechny dívky z našeho vzorku se s pojmem spisovná čeština setkaly a získaly základní povědomí o spisovném tvarosloví i o pravopisné normě.

Naš původní záměr zohlednit při výběru textů i faktor genderový se bohužel ukázal jako neuskutečnitelný, neboť chlapeckých textů jsme na internetové stránce Czechfaces našli jen nepatrné množství.

Jistou roli ve výběru inzerátů sehrál i faktor regionální, neboť nás zajímá, zda pisatelky z Čech užívají častěji obecněčeské tvary než pisatelky z Moravy. Pisatelky z Čech mají ve vzorku převahu, je jich celkem 110, z toho původem z Prahy 59. Moravských pisatelek je menší množství, celkem 40.

Souhrnný věkové a regionální charakteristice vzorku C uvádíme v Tabulce 6:

Tabulka 6: Věkové a regionální rozdělení pisatelek ve vzorku C

Původ / Věk	12 let	13 let	14 let	15 let	Celkem
Praha	7	14	18	20	59
Čechy	6	12	16	17	51
Praha + Čechy	13	26	34	37	110

⁶⁵ Vzorek C je rozšířenou variantou výzkumného vzorku, s nímž jsme pracovali ve výzkumné sondě Sojka, 2013.

Morava	7	9	14	10	40
Celkem	20	35	48	47	150

Při formulaci hypotéz jsme vycházeli z následujících skutečností: 1. zkoumáme texty psané, připravené (alespoň do jisté míry; nelze samozřejmě vyloučit, že některé autorky napsaly svůj text zcela spontánně, zejména šlo-li o text kratší, a výslednou podobu si po sobě nezkontrolovaly) a veřejné, lze v nich tedy předpokládat vyšší míru spisovnosti než v textech spontánních, mluvených a soukromých; 2. zkoumáme texty sloužící k sebezprezentaci autora, lze tedy předpokládat zvýšenou snahu o serióznost, a tedy i o jazykovou správnost (na druhé straně nelze samozřejmě vyloučit, že některé pisatelky zvolí neformální tón, nebo dokonce budou usilovat o jazykovou originalnost; v tom případě se v textu může vyskytnout větší počet nespisovných tvarů a řada odchylek od grafických konvencí); 3. autorkami textů jsou dívky, lze tedy předpokládat výraznější snahu o spisovnost.⁶⁶

Domníváme se tedy, že většina autorek bude vedena snahou o serióznost, a v textech tak budou převažovat spisovné tvaroslovné varianty.

Nakonec ještě malou poznámku: protože neznáme přesnou genezi jednotlivých inzerátů, nemůžeme samozřejmě vyloučit, že se na jejich vzniku mohlo podílet více osob, nejspíše spolužačky a kamarádky. Účast dospělých osob, např. rodičů či učitelů, se nám naopak jeví jako méně pravděpodobná, nepředpokládáme totiž, že by se dospívající dívky chtěly o takových aktivitách radit s dospělými.

Vzhledem k zaměření výzkumu také odhlížíme od pravopisné a grafické stránky zkoumaných textů, byť i v tomto smyslu nabízí možnosti k zamyšlení (např. v oblasti interpunkce či v používání emotikonů). V empirické části naší práce však v autentických ukázkách zachováváme původní grafickou podobu.

1.7 Metodologie práce

Sběr dat, jejich následné zpracování a vyhodnocení proběhly v několika krocích. Protože jsme ve výzkumu použili tři vzorky (získané ze tří zdrojů, a to třemi různými způsoby), popíšeme úvodní fázi, tj. sběr dat a jejich převedení do písemné podoby, u každého z nich zvlášť.

⁶⁶ O souvislosti mezi genderovým faktorem a spisovností, a to minimálně v oblasti postojů viz např. Kneselová, 1996, s. 69n.; Bayer, 2003, s. 300; Svobodová et al., 2011, s. 117nn., 173 a 180.

1.7.1 Ve **vzorku A** jsme vyšli z již přepsaných nahrávek vyučovacích hodin, prepis jsme tedy nemuseli pořizovat sami. Protože jsme však zkoumali ty fáze vyučovacích hodin, v nichž probíhá komunikace o učební látce (zkoušení, procvičení, společný úvod k nové látce), vytvořili jsme z hotových prepisů dílčí korpus obsahující právě zmíněné komunikační situace. Do grafického ztvárnění prepisů jsme zároveň nijak nezasahovali, ponechali jsme je v původní podobě.

Ve **vzorku B** jsme naopak museli všech 40 rozhlasových vysílání přepsat. Vzhledem k tomu, že jsme výzkum zúžili na tvaroslovnou stránku projevů, nepřepsali jsme text foneticky, zachovali jsme však pochopitelně nespisovné tvaroslovné varianty (např. *dobrej, lidma, dělaj*), ale i výrazné odchylky od spisovné výslovnosti (např. *dyby, jesi, ňáký*). Naopak jsme vypustili speciální značky pomáhající recipientovi „představit si alespoň do určité míry skutečnou podobu projevu“⁶⁷, tedy např. pauzy, intonace, hezitační zvuky, prodloužení samohlásky apod.

Ve **vzorku C** jsme všechny texty převzali v původní grafické podobě, tj. včetně pravopisných chyb a emotikonů.

1.7.2 Na základě znalostí o spisovném a obecněčeském tvarosloví a ve shodě s předchozími výzkumy obecné češtiny jsme pak stanovili přesný výčet obecněčeských jevů, jejichž výskyt hodláme ve všech vzorcích sledovat. Přehled jevů uvádíme v Tabulce 7:

Tabulka 7: Přehled sledovaných obecněčeských jevů

Číslo jevu	Popis jevu
1	SČ <i>okno</i> x OČ <i>vokno</i>
2a	SČ <i>dobrý člověk</i> x OČ <i>dobrej člověk</i>
2b	SČ <i>dobrého člověka</i> x OČ <i>dobrýho člověka</i>
3a	SČ <i>hodné dítě</i> x OČ <i>hodný dítě</i>
3b	SČ <i>hodného dítěte</i> x OČ <i>hodnýho dítěte</i>
4	SČ <i>s těmi dobrými lidmi</i> x OČ <i>s těma dobrejma lidma</i>
5a	SČ <i>ta velká města</i> x OČ <i>ty velký/velké města</i>
5b	SČ <i>ti hodní pánové</i> x OČ <i>ty hodný pánové</i>
6	SČ <i>oni dělají</i> x OČ <i>oni dělaj</i>
7a	SČ <i>oni prosí/trpí</i> x OČ <i>(v)oni prosej/trpěj</i>
7b	SČ <i>oni sázejí/sází</i> x OČ <i>(v)oni sázej</i>
8a	SČ <i>my bychom</i> x OČ <i>my bysme</i>
8b	SČ <i>já bych</i> x OČ <i>já bysem</i>

⁶⁷ Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1992, s. 3.

Kromě konkurence mezi spisovnými a obecněčeskými variantami jsme se rozhodli sledovat také tři opozice mezi spisovnými variantami s odlišnou stylovou platností:

- A) stylově vyšší *já kryji/kupuji* x stylově neutrální *já kryju/kupuju*;
- B) stylově vyšší *oni kryjí/kupují* x stylově neutrální *oni kryjou/kupujou*;
- C) neutrální *my bereme* x hovorové *my berem*.

1.7.3 Ve třetí fázi jsme pak ve všech třech vzorcích vyhledali všechny výskyty všech sledovaných obecněčeských jevů (i případů konkurence mezi dvěma spisovnými variantami), a to nejprve v každém textu daného vzorku zvlášť. Souhrnně jsme pak v každém vzorku vypočítali aritmetický průměr výskytu sledovaných obecněčeských jevů.

1.7.4 Ve čtvrté fázi jsme pak zjištěné výsledky interpretovali. Vycházeli jsme při tom z Čermákovy definice cílů jazykového výzkumu: 1. rozklad jazykových dat v nejnižší složky (v případě našeho výzkumu jsou jimi jednotlivé tvaroslovné jevy), 2. nalezení souvislostí a vztahů mezi nimi (v našem výzkumu jde zejména o zachycení kontextu, v němž se jednotlivé spisovné, resp. obecněčeské jevy vyskytují), 3. klasifikace těchto vztahů (v našem výzkumu stanovení míry stability výskytu jednotlivých obecněčeských jevů), 4. zobecnění (v našem výzkumu jde o vztah mezi mluvní situací a kódem).⁶⁸

Podle uvedených bodů jsme nejprve interpretovali každý vzorek zvlášť. V případě, že se v daném vzorku vyskytovaly jak spisovné, tak obecněčeské varianty, obohatili jsme statistické zpracování dat ještě o medián, modus, písmové rozložení jevů a směrodatnou odchylku (viz dále). Díky těmto technikám jsme mohli stanovit, které obecněčeské jevy jsou v daném vzorku nejstabilnější a které naopak kolísají či zda je jejich výskyt polarizován.

Dále jsme sledovali, v jakém kontextu se daná obecněčeská varianta vyskytuje, zda v kontextu nespisovném, spisovném či smíšeném. Zejména pozorně sledujeme, zda se v jednotlivých vzorcích vyskytují v jedné výpovědi spisovné i obecněčeské varianty daného jevu – takový společný výskyt totiž může znamenat, že mluvčí považuje obě varianty za stylově rovnocenné, nevnímá tedy protiklad spisovnosti a nespisovnosti. Týž závěr lze vyvodit i v případě výskytu obecněčeského jevu ve spisovném kontextu. Naopak výskyt

⁶⁸ Čermák, 1997, s. 40.

jazykového managementu (mluvčí opraví nespisovný tvar na spisovný či naopak) dokládá, že mluvčí si odlišnou stylovou platnost spisovné a nespisovné varianty uvědomuje.⁶⁹

Zjištěné údaje jsme však neporovnávali pouze mezi jednotlivými vzorky, ale použili jsme také srovnávací zdroje v podobě již existujících výzkumů či korpusových zdrojů. Z korpusových zdrojů jsme využili zejména mluvené korpusy PMK a ORAL2006/2008⁷⁰ a také korpus psaných textů SYN2000. U vzorku B jsme využili výzkumy mediálních projevů: Maglione (2003); Hedin (2005) a Sojka (2012a). U vzorku C jsme využili výzkumy Jandová et al. (2006) a Rybolová (2011/2012). Pracovali jsme také s výzkumy Prouzová (2010) a Štícha – Chalupová (2005) – v těchto výzkumech autoři zkoumali úspěšnost žáků základních škol při identifikaci obecněčeských jevů v psaném textu. Využili jsme rovněž výsledky rozsáhlého sociolingvistického šetření z roku 2010 (Svobodová et al., 2010), a to především část věnovanou přijatelnosti obecněčeských jevů ve spisovné mluvené komunikaci.

1.7.5 V závěrečné fázi jsme pak zjišťovali, zda se podařilo ověřit stanovené výzkumné hypotézy, tedy ověřit, zda lze v našem výzkumu konstatovat korelaci mezi komunikační situací a tvaroslovnou stránkou projevu. Vycházeli jsme při tom z Chráska tvzení, že „výsledek ověřování musí být zcela jednoznačný (hypotézu buď přijímáme, nebo odmítáme)“.⁷¹

1.8 Statistické zpracování dat

Kvantitativně orientované lingvistické výzkumy se především snaží zachytit frekvenci výskytu sledovaných jevů. Za tímto účelem běžně užívají charakteristiky centrální tendence, a to především aritmetický průměr. Ten má ovšem kromě nesporných výhod – jeho vyjádření je jednoduché, závisí na všech prvcích a lze z něj odvozovat další vztahy⁷² – i zřetelné nevýhody: jednak je citlivý k extrémním hodnotám, jednak může představovat hodnotu reálně neexistující⁷³. Hodnotu aritmetického průměru uvádíme i v případě, že výskyt daného jevu není v textech velký. Činíme tak proto, že chceme porovnat situaci v jednotlivých vzorcích a

⁶⁹ V oblasti jazykového managementu čerpáme poznatky z Čmejrková, 2011 a Čmejrková – Hoffmannová, 2011.

⁷⁰ Využíváme i publikace a dílčí články vycházející z těchto korpusů, tedy např. Kodýtek, 2007; Schmiedtová, 2008; Šonková, 2008; Cvrček et. al., 2010; Čmejrková – Hoffmannová, 2011.

⁷¹ Chráska, 2007, s. 19.

⁷² Viz např. Chráska, 2007, s. 47.

⁷³ Viz např. Volín, 2007, 48n.

také srovnat získané výsledky s výsledky dřívějších výzkumů. Na nižší výskyt daného jevu v textu vždy upozorňujeme.

Abychom eliminovali nevýhody aritmetického průměru, doplňujeme jej o další charakteristiky centrální tendence, které nejsou závislé na extrémních hodnotách. V první řadě u každého jevu vyhledáváme *medián* (Me), tedy „hodnotu, jež dělí řadu podle velikosti seřazených výsledků na dvě stejně početné poloviny“.⁷⁴ Dále u každého jevu vyhledáváme *modus* (Mo), tedy hodnotu vyskytující se v datech nejčastěji. Všechny tři charakteristiky centrální tendence pak porovnáváme – platí totiž, že „jsou-li data symetricky rozdělená, všechny tyto charakteristiky jsou přibližně stejné“.⁷⁵

Charakteristiky centrální tendence mají ovšem základní nevýhodu – ukazují jen to, kolem jaké hodnoty se data centrují, nevypovídají nic o míře jejich rozptýlenosti.⁷⁶ Například průměrná hodnota 50 % může z hlediska rozložení dat označovat různé situace, ze samotné hodnoty průměru ji ovšem nepoznáme.⁷⁷ Proto u každého jevu znázorňujeme i jeho pásmové rozložení (pásem jsme stanovili pět, viz V. kapitola) a uvádíme i směrodatnou odchylku (tu ovšem jen jako doplnění, neboť i směrodatná odchylka je silně ovlivněna extrémními hodnotami).

Uvedené popisné statistiky sledujeme ve vzájemných vztazích a teprve na základě jejich součinnosti z nich vyvozujeme konkrétní závěry.

⁷⁴ Hendl, 2004, s. 94.

⁷⁵ Tamtéž, s. 95.

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ Viz k tomu Sojka, 2010, s. 91n.

2 SPISOVNOST A ŠKOLA

V této kapitole rekapitulujeme vztah české školy ke spisovnému jazyku. Vztah mezi školou a spisovností považujeme za velmi důležitý, a to z několika důvodů: 1. škola je pravděpodobně jediná instituce, která může dlouhodobě a systematicky usměrňovat řečové chování člověka, a tím přímo ovlivňovat vztah veřejnosti k jazyku, 2. vztah školy a spisovnosti je jedním z klíčových problémů didaktiky mateřského jazyka, neboť spisovný jazyk hraje ve vyučování nejen roli komunikačního prostředku, ale přímo učebního obsahu, a tedy i cíle⁷⁸, 3. v průběhu času se tento vztah proměňoval a dosud proměňuje. Naším cílem je zachytit zásadní vývojové tendence, nikoli detailně rozebírat dějiny vyučování českého jazyka.⁷⁹ Při výkladu postupujeme chronologicky a pozornost věnujeme zejména formulacím z dobových metodik a didaktik mateřského jazyka, jakož i citátům z lingvistických publikací. Za počáteční bod výkladu jsme zvolili první významné vystoupení PLK v roce 1929, jednak proto, že PLK důsledně prosazoval principy synchronní lingvistiky, jednak proto, že jeho pojetí jazykové kultury ovlivňovalo výuku českého jazyka po mnoho desetiletí a v jistém smyslu ji ovlivňuje dodnes.⁸⁰

2.1 Pražský lingvistický kroužek

V roce 1929 zveřejnil PLK na prvním slavistickém sjezdu, konaném v Praze, své *These k diskusi*, jakýsi manifest funkčně-strukturní lingvistiky⁸¹. PLK se od počátku vymezoval proti mladogramatickému historismu⁸². Ten ve výuce češtiny reprezentovaly nejpoužívanější dobové učebnice, tedy učebnice vytvořené Janem Gebauerem⁸³. Později byly sice upraveny (zejména Václavem Ertlem⁸⁴), historizující charakter však neztratily.

⁷⁸ Opomenout nelze ani skutečnost, že český jazyk plní na českých školách roli jazyka vyučovacího. Z toho vyplývá, že „progres v něm ovlivňuje zásadním způsobem žákovo vzdělávání obecně... Má-li být didaktika českého jazyka za tuto situaci zodpovědná, pak už jen z tohoto titulu odvodíme její význam“. (Hájková, 2011b, s. 11)

⁷⁹ Poučení o historii vyučování českému jazyku lze nalézt v některých významných monografiích: Jelínek, 1972; Hubáček, 1981 a 1984; Šmejkalová, 2005 a 2010.

⁸⁰ Je třeba vzít v úvahu, že minimálně příslušníci starší a střední generace dnešních učitelských sborů byli vychováni v tradicích Pražské školy a jejího pojetí jazykové kultury.

⁸¹ Největší podíl na vzniku *Thesí* měly čtyři osobnosti: V. Mathesius, B. Havránek, R. Jakobson a J. Mukařovský. Původní české znění *Thesí* ovšem představovalo pouze interní materiál určený pro účastníky slavistického sjezdu, mladší generace jazykovědců se proto k textu dostávala jen obtížně. Část původního znění *Thesí* publikoval až v roce 1968 časopis *Naše řeč* (roč. 51, 1968, s. 152–158). Naše citace pocházejí z publikace *U základů pražské jazykovědné školy* (Vachek, 1970).

⁸² Explicitně viz Mathesius, 1929, s. 29n.

⁸³ Zejména *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské* (1890) a *Krátká mluvnice česká* (1891, poslední vydání 1907). Hegemonii těchto mluvnic i jejich pozdějších úprav narušila až Mašínova *Česká cvičebnice a*

Pro naše účely má největší význam desátá část Thesí, nazvaná *Užití nových směrů lingvistických na školách středních*, konkrétně její první oddíl věnovaný jazyku mateřskému.⁸⁵ V osmi bodech jsou zde shrnuty základní představy o výuce mateřštiny na středních školách. Hlavní výukový cíl popisuje bod druhý: „Na škole je cílem co nejlepší praktické ovládnutí jazyka v různých jeho funkcích, souvisejících s kulturním životem, tedy zvláště spisovného jazyka. ... Při vyučování jazyku mateřskému nejde o získání jistého množství lingvistických vědomostí“.⁸⁶ Pátý bod zdůrazňuje nutnost žákovy aktivity: „Rovněž k tomu účelně přispívají vlastní pokusy žákovské, v nichž se žák snaží vyhovět jazykovými prostředky jemu známými dané funkční úloze“.⁸⁷ A konečně bod šestý nabízí diferencovaný pohled na spisovný jazyk: „Je třeba, aby žáci poznali, že se i spisovný jazyk různí podle účelu, že podstata správného a výrazného stylu je v tom, aby jazykový projev byl adekvátní účelu projevu“.⁸⁸ Žák by měl dostat i poučení o tom, v čem se spisovný jazyk liší od jazyka lidového, je však potřeba dbát na to, aby „nevznikala u žáka nedůvěra k vlastní znalosti jazyka mateřského; tu nesmí škola negovat, nýbrž se o ni má opírat“.⁸⁹

Teze PLK vnesly, přesněji řečeno vrátily do české lingvistiky i další důležitý pojem – jazyková kultura⁹⁰. Definici nacházíme v desátém oddíle s názvem *Význam funkční lingvistiky pro kulturu a kritiku jazyků slovanských*: „Kultura jazyková je péče o to, aby byly v jazyce spisovném, a to jak v jazyce knižním, tak hovorovém, posilovány ty vlastnosti, kterých vyžaduje speciální funkce spisovného jazyka“.⁹¹ O rozpracování tohoto pojmu se později zasloužil Bohuslav Havránek, a to zejména jako spoluautor kolektivní stati *Obecné zásady pro kulturu jazyka* (součást sborníku z přednáškového cyklu *Spisovná čeština a jazyková*

mluvnice pro I. a II. třídu škol středních (1926. Podle Pavlíčka bylo „zavedení této učebnice do středních škol významným pokrokem“ (Pavlíček, 1988, s. 67).

⁸⁴ Ertlovy úpravy velmi ocenil Josef Zubatý v Ertlově nekrologu (Zubatý, 1929, s. 51). Podle Mališe je právě Ertlovo dílo „uzlovým bodem přechodu české lingvistiky od diachronních přístupů k synchronním“ (Mališ, 1990, s. 99; pochvalné hodnocení Ertlova odborného přínosu viz též Daneš, 1975 a Jelínek, 2006).

⁸⁵ Tato část Tezí, jejímž autorem byl Bohuslav Havránek, nebyla otištěna ani v TCLP, ani v zahraničních edicích. Česky vyšla v *Naší řeči* (1968), knižně poprvé v publikaci *U základů pražské jazykovědné školy* (Vachek, 1970).

⁸⁶ Citováno podle: Vachek, 1970, s. 61. Názor PLK se zde shoduje s Ertlovým tvrzením, že „o postupu v praktickém osvojování naší spisovné řeči nemůže rozhodovat mluvnický systém, nýbrž potřeba žáků“ (Ertl, 1928, s. 89n.; stať otištěna i ve výboru z Ertlova díla – viz Chromý (ed.), 2011, s. 189–218).

⁸⁷ Tamtéž, s. 62. Šmejkalová ovšem právem upozorňuje, že funkce a účinnost jsou v jazykové výchově těžko uchopitelné (Šmejkalová, 2009, s. 310). Připomeňme i výrok Pavla Trosta (publikovaný německy v roce 1968): „Stěží platí, že hodnocení jazykových novostí z hlediska funkčního a strukturálního vede k jednoznačným rozhodnutím. Každou jazykovou novost lze funkčně nějak ospravedlnit“ (Trost, 1995, s. 154). Oba výroky naznačují, že funkční kritérium je do jisté míry arbitrární.

⁸⁸ Tamtéž.

⁸⁹ Tamtéž.

⁹⁰ Tento termín se u nás objevil už koncem 18. století, např. u Dobrovského. Další generace ho však opustila (viz Stich, 1979, s. 104n.).

⁹¹ Vachek, 1970, s. 57n.

kultura): „Kulturou spisovného jazyka rozumíme vědomé pěstění spisovného jazyka; to se může dít: 1. teoretickou prací jazykovědnou, 2. školskou výchovou jazykovou a 3. spisovatelskou praxí.“⁹² Není jistě náhoda, že za nejdůležitější společenskou instituci, která má pečovat o jazykovou kulturu, označuje Havránek školu⁹³. Název *Spisovná čeština a jazyková kultura* tak symbolicky předznamenává dvě vzájemně související roviny, z nichž budou v následujících desetiletích vycházet prakticky všechna didaktická pojednání o mateřském jazyce. Pojmy *jazyková kultura* a *spisovnost*⁹⁴ zakotvily v české lingvistice i v didaktice českého jazyka v podstatě natrvalo.

Názory PLK se poměrně brzy promítly i do oficiálních školních dokumentů, konkrétně do učebních osnov z roku 1933 (osnovy byly jedním z výsledků tzv. Dérerovy reformy). Členové PLK se sice na jejich vzniku přímo nepodíleli, měli však důležitou roli posuzovatelů (jmenovitě B. Havránek⁹⁵, F. Trávníček a M. Weingart). Osnovy tak za jeden z nejdůležitějších cílů označují praktické zvládnutí jazyka v jeho různých funkcích.⁹⁶ V letech 1933–1936 pak vycházejí čtyři díly *Cvičebnice jazyka českého* (pro I.–IV. ročník středních škol), jejímiž autory jsou členové PLK⁹⁷. Učebnice příznivě zhodnotil Quido Hodura⁹⁸, výhrady k pojetí syntaktického učiva měl Vladimír Šmilauer⁹⁹, samostatným problémem je pak odmítavá reakce Otokara Chlupa vůči celému konceptu synchronní a funkční

⁹² Havránek et al., 1932, s. 245.

⁹³ Škola se tak stává významným regulačním činitelem, který pomáhá realizovat kodifikaci spisovného jazyka (viz Kuchař, 1979, s. 94).

⁹⁴ Iva Nebeská a posléze Václav Cvrček poznamenávají, že ačkoliv kladl PLK na spisovnost a spisovnou normu velký důraz, nikdy nepodal jejich uspokojivou definici (Nebeská, 1999, s. 63; Cvrček, 2006a, s. 11). Podle Nebeské se spisovný jazyk „považoval v podstatě za samozřejmý prostředek kultivovaného vyjadřování“ (Nebeská, 1999, s. 63).

⁹⁵ Bohuslav Havránek měl na tvorbu osnov zřejmě největší vliv z celého PLK (viz Šmejkalová, 2010, s. 103).

⁹⁶ Viz tamtéž, s. 102n.

⁹⁷ Jmenovitě Bohuslav Havránek, Leontij Kopecký, Eduard Starý a Alois Získal. Zásady, jimiž se autoři při tvorbě těchto cvičebnic řídili, shrnul v roce 1932 Leontij Kopecký. Střední škola má podle něj sledovat dva typy cílů – praktické (funkční užívání jazykových prostředků, znalosti o těchto prostředcích, četba knih různého druhu, spisovná výslovnost; Kopecký, 1932, s. 103n.) a všeobecně vzdělávací (tzv. „syntetické ponětí o mateřštině“, tedy poznatky o vzniku češtiny, o jejím poměru k jiným jazykům a určitý názor na jakovou správnost; tamtéž, s. 104). Postup, jímž má učitel své studenty ke stanoveným cílům dovést, formuluje Kopecký následovně: „Žádná schemata, žádné definice a žádná „pravidla“, jenom svědomité pozorování fakt, vedené profesorem, a odvození závěru, pak samostatné aktivní cvičení“ (tamtéž, s. 107). Příznačné je, že autor článku explicitně nehovoří o spisovném jazyce (tento pojem se v článku neobjevuje ani jednou). Potvrzuje se tím domněnka Ivy Nebeské, podle níž byla spisovnost (a tedy i spisovnost ve škole) pro PLK natolik samozřejmou věcí, že nepovažoval za nutné ji obhajovat ani se o ní výslovně zmiňovat.

⁹⁸ V recenzi čtvrtého dílu Hodura napsal: „...práce pro zvelebení češtiny na střední škole učinila těmito učebnicemi do dob Ertlových zase nový a významný krok kupředu, zejména tím, že se tu pronikavěji odhaluje pravý řád a soustava dnešního jazyka bez zbytečného zdůrazňování hlediska vývojového...“ (Hodura, 1937, s. 161). Jaroslav Jelínek zhodnotil tyto učebnice jako vskutku revoluční (Jelínek, 1979, s. 54).

⁹⁹ Viz Šmejkalová, 2010, s. 134nn.

lingvistiky¹⁰⁰. V praxi se ovšem učebnice prosazovaly velmi obtížně a v očích učitelské veřejnosti často prohrávaly se staršími učebnicemi Gebauerovými.¹⁰¹

Vyučovací principy navržené PLK lze tedy shrnout do několika bodů: 1. důraz na praktické ovládní jazyka, 2. funkční hledisko (zřetel k funkci projevu), 3. podpora žákovy aktivity a jeho důvěry ve vlastní znalosti mateřského jazyka. Snad nejlépe vystihl funkční pojetí jazykového vyučování Vilém Mathesius¹⁰² v článku *Krása jazyka* (1936): „Jazyk mateřský jistě lépe ovládá žák, který třeba někdy zakolísá v pravopisu nebo tvarosloví, ale dovede pěkně vyprávět nebo popisovat, nežli žák, který má v malíčku všechny předpisy pravopisné a tvaroslovné správnosti, ale nesvede několik kloudných vět jasného a plynulého vyprávění nebo popisu“.¹⁰³ V závěru této kapitoly mimo jiné zhodnotíme, do jaké míry (a zda vůbec) se myšlenky PLK podařilo naplnit.

2.2 František Trávníček: *O vyučování slohu*

Funkční teorie spisovného jazyka se ve vyučování mateřskému jazyku dlouho nedokázala uplatnit.¹⁰⁴ Dokladem je Trávníčkův didaktický spis *O vyučování slohu*¹⁰⁵, v němž jeho autor, paradoxně rovněž člen PLK, vyslovuje požadavek čistého jazyka spisovného.¹⁰⁶ Trávníčkův požadavek je samozřejmě v přímém rozporu s funkčním přístupem a zcela ignoruje vnitřní diferenciaci spisovného jazyka (ze slohového výcviku vylučuje nejen lidovou mluvu, ale i

¹⁰⁰ Ve *Středoškolské didaktice* Chlup napsal: „Chápu, že filologie nemůže státi stranou jazykového dění, odehrávajícího se v době současné. Jiná je otázka, co se z toho všeho synchronního dění má státi vzdělávacím a duchatvorným prostředkem“ (Chlup, 1935, s. 177; o Chlupových námitkách vůči PLK viz Pavlíček, 1988, s. 81). Jaroslav Jelínek proto právem konstatuje, že Chlupovi byly zásady funkční lingvistiky vzdálené (Jelínek, 1979, s. 54). O Chlupově pojetí vyučování mateřského jazyka viz podkapitola 2.3.

¹⁰¹ Viz Šmejkalová, 2010, s. 136nn. Milan Jelínek napsal, že „cvičebnice se dobře osvědčily v školní praxi“ (Jelínek, 1961, s. 221). Pavlíček uvádí, že cvičebnice se od roku 1935 užívaly na středních školách v Praze, ale válečné události jejich další šíření přerušily (Pavlíček, 1988, s. 94).

¹⁰² Mathesius zřejmě nejvíc z PLK zdůrazňoval nutnost praktického ovládní jazyka. Didaktické problematice se sice soustavně nevěnoval (výjimkou je přednáška *Funkční lingvistika* z roku 1929 určená středoškolským profesorům filozofie, filologie a historie), ve svých Pamětech však píše: „Od počátku své univerzitní činnosti jsem na rozdíl od valné většiny profesorů na filozofické fakultě pojímal své vědecké úkoly tak, aby byly ve shodě s potřebami střední školy“ (citováno podle: Mathesius, 1982, s. 409).

¹⁰³ Citováno podle: Mathesius, 1982, s. 89. Mathesiovo tvrzení však nelze interpretovat tak, že žák nemusí pravopis a tvarosloví ovládat.

¹⁰⁴ Viz např. Čechová, 1996, s. 223; též Čechová – Styblík, 1998, s. 6.

¹⁰⁵ Recenzent N. Černý měl pro Trávníčkův text jen slova chvály: „Práce Trávníčkova je zásadního významu. Je prvním vědeckým vymezením základních otázek slohového vyučování, radikálně seškrtává jeho program v národní škole, pokud se týče šíře a míry úkolů, aby tím více požadoval v prohloubení. ... Jsem přesvědčen, že mocně ovlivní veškeré slohové vyučování na našich národních školách, a domnívám se, že by vykonala své poslání i na školách středních“ (Černý, 1942/1943, s. 468).

¹⁰⁶ Trávníček rozděluje spisovný jazyk na tři druhy: 1. jazyk hovorový, 2. vlastní jazyk spisovný, 3. jazyk umělecký – a vzápětí vyslovuje kategorický požadavek: „Hlavní oblastí slohového vyučování je vlastní, čistý jazyk spisovný“ (Trávníček, 1943, s. 20).

jazyk hovorový¹⁰⁷). Hlavní problém spočívá v tom, že čistý jazyk spisovný představuje ideální spisovnou češtinu – tedy češtinu reálně neexistující.¹⁰⁸

František Trávníček byl rovněž autorem důležitého článku *O jazykové správnosti*. Za hlavní kritérium správnosti sice označuje „úkonost výrazových prostředků“¹⁰⁹, správnost ale vztahuje výhradně k jazyku spisovnému: „Podstatu jazykové správnosti lze postihnouti se zřetěním k podstatě spisovného jazyka samého“¹¹⁰. Právě představa spisovného jazyka jako jediného nositele správnosti a také funkční univerzálnosti poznamenala výuku češtiny na několik dalších desetiletí.¹¹¹

Už v roce 1947 zformuloval Gustav Janáček v *Obecné didaktice mateřského jazyka* (první poválečné didaktice českého jazyka), hlavní cíl výuky mateřštiny následovně: „Ve škole si má (žák) osvojit spisovný jazyk v jeho prakticky odborné podobě slovem i písmem. Škola má zapůsobiti na dítě především čistým jazykovým prostředím. To je úkolem všech předmětů, nejen češtiny.“¹¹² Uvedený výrok naznačuje, že Janáčkovy názory se s Trávníčkovými názory shodují (Janáčkův výraz „čisté jazykové prostředí“ souzní s Trávníčkovým voláním po „čistém jazyku spisovném“).¹¹³ Ve shodě s Trávníčkem se Janáček přiklání k tzv. mluvnické metodě „vycházející z instinktivní mluvnické soustavy jednotlivce a spočívající na další uvědomělé abstrakci“.¹¹⁴

¹⁰⁷ „Není-li hovorový jazyk předmětem soustavného výcviku slohového, platí to jistě tím spíše o mluvě lidové, nářeční.“ (tamtéž, s. 15).

¹⁰⁸ Na tuto skutečnost právem upozornila Čechová: „Neutrální jazyk je jistá fikce, potenciální systém, a tak ho nebudeme vymáhat ani od žáků, třebaže v počátečním stadiu výuky budou v popředí požadavky spisovnosti nad požadavky stylovosti...“ (Čechová, 1985, s. 230). Trávníček zde navázal na svou starší práci *Spisovná řeč a nářečí na škole*, kde výslovně píše, že „i nejmenším žákům je třeba později vhodným způsobem připomenouti, že se učí ve škole jinému jazyku, než mluví doma“ (Trávníček, 1931, s. 23).

¹⁰⁹ Trávníček, 1942, s. 116. Stať vyšla v roce 1942 ve sborníku *Čtení o jazyce a poesii*.

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Přispěla k tomu zřejmě i skutečnost, že Trávníček byl spolu s Havránkem nejvlivnějším lingvistou první poúnorové dekády. Trávníčkův vliv vzrostl zejména po roce 1953, kdy se stal předsedou sekce pro jazyk a literaturu ČSAV. Zároveň působil jako rektor Brněnské univerzity, a dokonce vykonával i poslanecký mandát.

¹¹² Janáček, 1947, s. 15. Recenzent František Kopečný vytkl Janáčkovu nedostatečnou orientaci v obecně jazykovědné problematice: „Pomineme-li drobnosti, je třeba hlavně poukázat na to, že jazyk odborný nelze ztotožňovat s vlastním jazykem spisovným. Je správné rozeznávat mluvený jazyk (myslí se spisovný) od hovorové formy spisovného jazyka, ale rozdíl je třeba zřetelněji formulovat; zejména nelze tvrdit, že jazyk hovorový nemá psané formy“ (Kopečný, 1949, s. 45).

¹¹³ Čechová a Styblík oprávněně konstatují, že požadavek čistého jazyka spisovného připomíná „teorii předfunkčního období, tj. historizující a logizující purismus 20. let“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 7).

¹¹⁴ Šmejkalová, 2010, s. 240.

2.3 50. léta – ideál všelidové spisovnosti

V prvních letech po únorovém převratu doznalo české školství zásadních: nejprve byla v dubnu 1948 na základě nového školského zákona zavedena tzv. jednotná škola¹¹⁵, v roce 1953 pak byla podle nově schváleného zákona zřízena jedenáctiletá střední škola, což znamenalo konec gymnaziálního vzdělávání v Československu.¹¹⁶ Zatímco PLK se ve svých didaktických návrzích orientoval na střední školy¹¹⁷, zejména na osmiletá gymnázia jakožto potenciální ohniska spisovnosti a jazykové kultury, nyní se požadavek dokonalého zvládnutí spisovné češtiny přesunul do nově vzniklých středních škol, tedy na druhý stupeň jednotné školy. Socialistické školství si tedy v oblasti jazykového vzdělávání vytklo mnohem ambicióznější cíl než PLK¹¹⁸ – všelidovou spisovnost.¹¹⁹

K vítězství mluvnické metody ve vyučování mateřskému jazyku přispěly nejen výše citované názory Františka Trávnička, ale také Stalinovy články o jazykovědě.¹²⁰ V prosinci 1950 pak časopis český jazyk uspořádal na půdě Výzkumného ústavu pedagogického¹²¹ diskusi o důsledcích Stalinových statí o jazyce ve vyučování českému jazyku¹²². V diskusních příspěvcích autoři konstatovali prioritní postavení gramatiky ve výuce mateřštiny. Patřil k nim i významný stylistik J. V. Bečka: „Výcvik v mluvnici spisovného jazyka je nezbytným základem výcviku slohového. ... Učit žáky slohu bez znalosti mluvnice je stavba na písku. Slohové vyučování navazuje na výcvik mluvnický, jest jeho doplněk, jeho přímé

¹¹⁵ Devítiletá škola rozdělená do dvou stupňů: pětileté národní školy a čtyřleté střední školy. Po jejím zavedení se ovšem začalo volat ihned po skončení druhé světové války (viz Šmejkalová, 2010, s. 253)

¹¹⁶ K obnovení gymnázií (ovšem pouze čtyřletých) došlo až zákonem z prosince 1968.

¹¹⁷ Podobně i Ertl: „Podle mého mínění je střední škola činitel, který má dnes na stav spisovného jazyka vliv největší“ (Ertl, 1928, s. 69).

¹¹⁸ PLK nikdy netvrdil, že všichni občané bez rozdílu mají ovládat vytříbenou mluvu, jak vyplývá z následujícího Mathesiova výroku: „Jistá slohová pohotovost musí být částí obecného vzdělání, a taková pohotovost není nic jiného nežli zběhlost v nejdůležitějších druzích funkčního slohu.“ (Mathesius, 1942, s. 37)

¹¹⁹ Viz výnos Ministerstva školství a osvěty z července 1948: „V lidově demokratické společnosti se lid účastní veškeré veřejné správy a každý občan užívá spisovného jazyka, mluveného i psaného, v mnohem větší míře než dříve. Je proto třeba, aby občané byli na své úkoly připraveni co nejlépe“ (citováno podle Šmejkalová, 2010, s. 266). Tento názor přijala i metodika vyučování českého jazyka, o čemž svědčí následující výrok J. V. Bečky: „Slohovým výcvikem učíme žáky překonávat technické překážky ve vlastním užívání jazyka a vychováváme je k tomu, aby uměli při kterékoli příležitosti vhodně vysloviti své myšlenky ať ústně nebo písemně a tak se mohli plně účastnit politického a veřejného života, jak od nich v naší lidově demokratické republice očekáváme“ (Bečka, 1950/1951, s. 151; viz i Jelínek, 1964, s. 7).

¹²⁰ Určující byl zejména článek *O marxismu v jazykovědě* z června 1950 (jde o Stalinův rozhovor v moskevském deníku Pravda). Rozhovor byl přetištěn jednak v časopise *Slovo a slovesnost* (Slovo a slovesnost, 12, 1950, s. 57-70), jednak v úvodu prvního ročníku časopisu *Český jazyk* (Český jazyk, 1, 1950, s. 1-17; od roku 1959 nese časopis jméno *Český jazyk a literatura*).

¹²¹ Toto spojení nebylo náhodné – u zrodu časopisu *Český jazyk* totiž stáli pracovníci VÚP, zejména Jaroslav Jelínek a J. V. Bečka.

¹²² Jednotlivé příspěvky otiskl časopis *Český jazyk* (ročník I, 1950, s. 129-152).

pokračování.¹²³ Poválečná didaktika se tak přihlásila k Trávníčkovým názorům vysloveným v díle *O vyučování slohu*.

Do nového společenského kontextu zapadá i *Metodika vyučování českému jazyku ve druhém až pátém ročníku národních škol* (1955). Ocitujme jednu pasáž z úvodu knihy: „Děti si musí uvědomit, kdy je přípustno mluvit nářečím nebo obecnou češtinou a kdy je nutno vyjadřovat se jen jazykem spisovným. Poněvadž nářečí, nebo obecná čeština jsou dorozumívacími prostředky v intimním kroužku nebo vůbec ve všedním životě, neznevažujeme je, třebaže znenáhla, avšak důsledně vedeme žáky k tomu, aby jakmile překročí školní práh, mluvili jazykem spisovným.“¹²⁴ I když na první pohled působí tento požadavek snad až příliš rigorózně, nelze mu upřít logičnost: střídání kódů je bezesporu důležitá řečová kompetence a právě mladší školní věk je pro její nácvik velmi příhodný (viz 3. kapitola).

Diferencovanější pojetí jazykového vyučování nalézáme u Otokara Chlupa. V textu z roku 1958 píše: „Škola všeobecně vzdělávací není přípravkou pro odborné filologické studium, je přípravou pro všechna povolání, a nesmí se pouštět ze zřetele hlavní cíl, kterým je dovednost vyjadřovat se vhodně, přesně i esteticky v duchu spisovného jazyka.“¹²⁵ Tento Chlupův názor už částečně předznamenává polemická léta šedesátá, kdy se poválečná školská praxe střetla s novými směry v lingvistickém myšlení (zejména s nově formulovanými „stylovými normami“).¹²⁶

2.4 60. léta – doba diskusí a doba emancipace didaktiky mateřského jazyka

Na začátku 60. let propukají mezi českými lingvisty intenzivní debaty či spíše polemiky o vztahu mezi spisovnou a obecnou češtinou.¹²⁷ Ve stejné době vyzývá Bělič k soustavnému výzkumu městské mluvy a mluvené češtiny obecně.¹²⁸ V 60. letech navíc sílí hlasy

¹²³ Bečka, 1950/1951, s. 146n.

¹²⁴ Horák et al., 1955, s. 12.

¹²⁵ Citováno podle: Chlup, 1965, s. 211. Chlupův odpor proti „izolovaným abstrakcím mluvnickým“ však v žádném případě neznamená odpor proti mluvnici jako takové (viz Čechová, 1982, s. 3). Naopak: Chlup byl jedním z propagátorů uvědomělého vzdělávání v mateřském jazyce, jak dokládá následující výrok: „Myslit mluvnicky znamená poznávat zákonitosti jazyka a v tomto poznání tkví těžiště výchovné práce učitelovy“ (Chlup, 1955, s. 3).

¹²⁶ Spor o pojetí jazykového vyučování, k němuž došlo ve druhé polovině 50. let, stručně popisuje Jelínek (Jelínek, 1980, s. 56n).

¹²⁷ Podrobně viz Cvrček, 2006a, s. 33–62.

¹²⁸ Bělič, J. (1962): Ke zkoumání městské mluvy. *Slavica Pragensia*, 4, s. 569-575. Na tomto výzkumu se měly podílet i tehdejší Pedagogické instituty (celkem jich na základě vládního nařízení z roku 1959 vzniklo dvacet, a to v každém krajském sídelním městě). Velkokorysý záměr se ovšem nezdařil, významnějších výsledků dosáhlo

poukazující na neuspokojivé výsledky školní jazykové výchovy v tehdejší socialistickém Československu.¹²⁹ V roce 1963 se začalo celou věcí zabývat prezidium ČSAV a v roce 1965 vznikla na půdě ÚJČ speciální komise, jejímž úkolem bylo vypracovat „návrh zásadní vědecké koncepce a cílů vyučování českému jazyku na školách“.¹³⁰ Komise konstatovala, že ve výuce převažuje zřetel k formální stránce projevu a že učitelé často nerespektují pohyby ve spisovné normě a preferují neperspektivní tvary.¹³¹

Hledání nové koncepce pokračovalo i na významné bohemistické konferenci *O spisovné češtině a jazykové kultuře*, konané v listopadu 1968. Tématem školní praxe se zabývaly především dva zásadní příspěvky: Alexandr Stich a František Daneš přímo zpochybnili myšlenku čistého jazyka spisovného (Trávníček), čistého jazykového prostředí (Janáček) a absolutní spisovnosti na školní půdě (viz Horák et al., 1955)¹³², Daneš navíc zrelativizoval i přímou souvislost mezi spisovností a kultivovaností.¹³³ Roli strážce spisovného jazyka tak na konferenci sehrál především Vladimír Šmilauer.¹³⁴ Legendárním se stal zejména jeho apel na učitele: „Kapituluje-li (učitel) před náporom nekulturního opovrhování spisovným jazykem, pak je učitel špatný, hodný hlubokého opovržení“.¹³⁵ Celkově však konference ukázala, že ve střetu mezi starší a novější koncepcí získává převahu koncepce novější. Vyplývá to jednak ze závěrečného shrnutí výsledků konference¹³⁶, jednak z formulací obsažených v Učebních osnovách z roku 1968.¹³⁷

pouze několik zúčastněných badatelů (viz <http://www.rozhlas.cz/leonardo/anonce/zprava/528810>), ovšem až v sedmdesátých letech.

¹²⁹ Podobné hlasy zaznívaly už v letech padesátých (Šmejkalová, 2010, s. 289–293). Poměrně ostře to formuloval Miroslav Kala: „Z dosavadního předběžného průzkumu na různých českých školách zatím vzniká dojem, jako by škola zvláště v minulých letech brzdila vývoj vyjadřovacích schopností žáků, ačkoliv o to usiluje různými slohovými pracemi písemnými i projevy ústními“ (Kala, 1965, s. 30).

¹³⁰ Tamtéž, s. 319. V komisi zasedali mj. F. Daneš, K. Hausenblas, B. Havránek, A. Jedlička a další přední jazykovědci.

¹³¹ Tamtéž. O některých učitelích to zřejmě platí i dnes (viz např. Čechová, 2003/2004, s. 165).

¹³² Stich zde mimo jiné napsal: „Je účelné udržovat ve školní praxi jako jediná nebo základní hodnotící kritéria správnost–nesprávnost? Zdá se, že jejich negativní působení převyšuje jejich užitek. ... Vedou žáky k primitivní nediferencované představě o jednolitěm spisovném jazyce, ustrnulém a spoutaném strohými pravidly“ (Stich, 1969, s. 110). Podobně ostře kritizuje počínání školy i František Daneš: „Jednostranným důrazem kladeným na formální „správnost“ (spisovnost hláskovou a tvarovou) vychovává v dětech nesprávný vztah k spisovnému jazyku jako k něčemu neprirozenému, vyumělkovanému“ (Daneš, 1969, s. 49). Oba články byly publikovány jednak v konferenčním sborníku, jednak na stránkách Naší řeči (NŘ, 52, 1969, s. 95–110 a s. 155–166).

¹³³ „Nelze klást rovnítko mezi kultivovanost a spisovnost, hranice mezi kultivovaností a nekultivovaností jde napříč oběma“ (Daneš, 1969, s. 49).

¹³⁴ Vztah mezi spisovným a obecným jazykem pojmenoval Šmilauer následovně: „Ale obecnému jazyku zůstávají uzavřeny ostatní jazykové styly i styl školních úloh. Důvodem je to, že obecná čeština je ještě stále významným částem našeho národa cizí a že je uráží“ (Šmilauer, 1969, s. 136).

¹³⁵ Tamtéž, s. 137. Marie Čechová, vzpomíná, že Šmilauerův referát tehdy nadchl nejen ji, ale i další účastníky konference (Čechová, 2010/2011, s. 224), připouští však, že „ledacos z toho, co je v článku, odvál čas, nebo se s tím neztotožníme“ (tamtéž, s. 225).

¹³⁶ Konstatuje se zde: „Tradiční nadměrné zdůrazňování zřetele k pravopisné a tvaroslovné stránce odvádí pozornost od sémantické, syntaktické a slohové stránky vyjadřování“ (Závěry konference *O spisovné češtině a*

Určitou změnu v metodických postojích naznačuje už první poválečná metodika výuky na druhém a třetím stupni *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6. až 9. roč. základní devítileté školy a na školách 2. cyklu* Karla Svobody. I zde je samozřejmě jako hlavní cíl označeno „uvědomělé ovládnání spisovného jazyka v jeho podobě psané i mluvené“¹³⁸, zároveň se ovšem zdůrazňuje, že se má učit „jazyku, ne převážně o jazyku“.¹³⁹ Hlavní posun však spočívá v tom, na čem výuku spisovného jazyka zakládat: „Je nepochybné, že vyučování spisovnému jazyku je třeba zakládat na praktických znalostech mateřského jazyka, které žák získává mimo školu.“¹⁴⁰ Obecně však lze šedesátá léta charakterizovat jako období, v němž didaktika češtiny postupně získává status nezávislé vědecké disciplíny.¹⁴¹ Zakladatelský význam měla studie Jaroslava Jelínka *Vyučování českému jazyku na našich školách* (1964).¹⁴² Tato studie „položila základy pojetí výuky 60.–70. let“.¹⁴³

Za zmínku stojí také didaktický spis autorského kolektivu Přemysla Hausera *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.–9. ročníku ZDŠ* (1964). V oblasti cílů sice nepřináší nic nového, zarážející a z dnešního pohledu těžko obhajitelný je však názor autorů na poměr mezi jazykem psaným a mluveným: „Učitel se zaměřuje na živý spisovný jazyk, bez archaismů, aby byl rozdíl mezi psaným a mluveným jazykem co nejmenší.“¹⁴⁴ Tato necitlivost vůči specifikům psaného a mluveného jazyka se později stala terčem oprávněné kritiky.¹⁴⁵ Celkově lze však konstatovat, že diskusní léta šedesátá otevřela důležitou otázku vztahu spisovné a obecné češtiny – otázku, která se od té doby stále znovu vrací, a to i v souvislosti se školní jazykovou výchovou.

jazykové kultuře, 1969, s. 180). Časopis *Naše řeč* otiskl ve stejném čísle i velmi podrobnou zprávu o konferenční diskusi, a to v její pražské i brněnské sekci (NR, 52, 1969, s. 183-184).

¹³⁷ Mimo jiné se zde uvádí: „Nejde tu jen o poznání funkčnosti různých stylů spisovného jazyka a využívání jazykových prostředků v umělecké literatuře, nýbrž jde tu o všestrannou jazykovou kulturu vůbec“ (Učební osnovy, 1968, s. 5n.).

¹³⁸ Svoboda, 1962, s. 10.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 49. Oba dva citované výroky nalézáme v nezměněné podobě i ve Svobodově *Metodice vyučování českému jazyku a slohu (na školách 2. cyklu)* z roku 1964 (s. 12, resp. s. 71) a posléze i v *Didaktice českého jazyka a slohu* z roku 1977 (s. 13, resp. s. 93). Naopak v *Metodice vyučování českému jazyku v 2.–5. ročníku ZDŠ* autorky Zdeňky Ploškové a dalších ještě zaznívá starší pojetí: „Učitel musí věnovat soustavnou pozornost i jazykovému projevu žáků, nesmí trpět nedbalou výslovností, nepřesností ve vyjadřování a používání jazyka nespisovného“ (Plošková et al., 1965, s. 20).

¹⁴¹ Šmejkalová hovoří přímo o začátku „zlaté éry didaktiky češtiny jako samostatné disciplíny“ (Šmejkalová, 2010, s. 321).

¹⁴² Hlavním cílem výuky je „naučit žáky vyjadřovat se výstižně a jazykově správně slovem i písmem se zřetelem k účelu projevu, a to na základě uvědomělého užívání prostředků spisovného jazyka, tedy na základě poznání systému jazyka“ (Jelínek, 1964, s. 89).

¹⁴³ Čechová, 1986, s. 262.

¹⁴⁴ Hauser et al., 1964, s. 15. Tento požadavek je podle našeho názoru obhajitelný pouze v projevech oficiálních.

¹⁴⁵ Viz např. Čechová, 1995, s. 39. Čechová uvádí tento názor do souvislosti se stejným tvrzením Františka Glose v *Metodice českého jazyka pro školy obecné a měšťanské* z roku 1922.

2.5 70. léta – komunikačně-pragmatický obrat

Období 70. let lze charakterizovat jako počátek dekonstrukce tradičního pojetí jazykové kultury. Hlavní příčinou byl tzv. komunikačně-pragmatický obrat, který k nám dorazil s jistým zpožděním. Zatímco dosud se jazykověda zabírala především jazykovým systémem, nyní se zájem jazykovědců přesouvá „od systémové povahy jazyka k jeho užívání v komunikaci a dále ke komunikaci samé“¹⁴⁶. Tento parolový aspekt zároveň znamená, že lingvistika začíná ve zvýšené míře využívat poznatků z dalších vědních oborů, zejména ze sociologie a psychologie.¹⁴⁷ Na druhé straně lze konstatovat, že sedmdesátá léta a částečně ani léta osmdesátá nejsou v českém kontextu bohatá na nové lingvistické teorie.¹⁴⁸

Za symbolické zakončení klasického období jazykové kultury lze považovat monografii Aloise Jedličky *Spisovný jazyk v současné komunikaci* (1974).¹⁴⁹ V kapitole věnované jazykové výchově se mimo jiné praví: „Cíl jazykového vyučování v užším smyslu je možno vidět v získání znalosti prostředků normy spisovného jazyka a dovednosti užívat jich v jazykových projevech mluvených i psaných.“¹⁵⁰ Na konci 70. let už tentýž autor v jiném textu píše: „Výklad o uvedených obecných otázkách by tedy měl napomáhat k tomu, aby se u žáků vypěstoval odpovědný vztah k jazyku jako nástroji komunikace, ... aby porozuměli jeho fungování v závislosti na sociálních a komunikativních podmínkách, aby dovedli hodnotit jazyk a jazykové prostředky ve vztahu k aktuálním dorozumívacím potřebám, ale také z hlediska jeho kulturní tradice.“¹⁵¹

V 70. letech se také naplno rozbíhají výzkumy mluvené češtiny, zejména výzkumy městské mluvy¹⁵². Z hlediska školního jazykového výzkumu je nutno jmenovat výzkum Radoslavy Brabcové z let 1974–1976 (podrobněji viz zde 4. kapitola).¹⁵³ Výzkumy mapující jazykovou situaci v Čechách potvrzují silnou pozici obecné češtiny v neformální komunikaci.

¹⁴⁶ Nebeská, 1999, s. 71. V případě textové lingvistiky lze její zárodky najít už u Mathesia (viz Daneš, 1996, s. 23), např. v jeho stati *Řeč a sloh* z roku 1942 či v jeho pracích o aktuálním členění větěném.

¹⁴⁷ Viz např. Nebeská, 1999, s. 71. Opět citujeme Mathesia: „Nová lingvistika chápe jazyk jako něco živého, cítí za slovy mluvčího nebo pisatele, z jejichž úmyslu slova ta vyplynula, a uvědomuje si, že ve velké většině případů byla ta slova mířena na posluchače nebo čtenáře“ (Mathesius, 1929, s. 30).

¹⁴⁸ viz Cvrček, 2006a, s. 65.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 74.

¹⁵⁰ Jedlička, 1974, s. 117n. V Jedličkově monografii se však už naplno projevuje složitost české jazykové situace: Jedlička totiž kromě už existujícího pojmu hovorová čeština (HČ) zavedl pojem běžně mluvený jazyk (BMJ). Potíž spočívá v tom, že HČ a BMJ se funkčně překrývají, respektive že hovorová čeština jakožto součást spisovného jazyka funguje v oblasti běžného dorozumívání, tedy v oblasti, kde dominuje čeština nespisovná.

¹⁵¹ Jedlička, 1980, s. 188.

¹⁵² Patří sem např. *Městská mluva v Brandýse nad Labem* (Brabcová, 1973), *Frekvence hlavních hláskoslovných znaků v mluvě pražské mládeže* (Jančák, 1974), *Běžně mluvený jazyk (městská mluva) města Přelouče* (Dejmek, 1976) či *Ostravská mluva* (Skulina, 1979).

¹⁵³ Brabcová, 1981.

Vychází také první (a dosud jediná) monografie o obecné češtině¹⁵⁴. Pro studium žákovských mluvených projevů má přímo průkopnický význam práce Miroslava Kaly a Marie Benešové *Jak mluví vaše dítě?* (1978)¹⁵⁵. Autoři analyzovali mluvené projevy žáků druhého stupně základních škol na Olomoucku, a to s přihlédnutím k sociologickým a psychologickým faktorům (viz zde 4. kapitola).¹⁵⁶

Dalším důležitým posunem je zájem o pedagogickou komunikaci (zejména zásluhou Jana Průchy, Jiřího Mareše a Zdeňka Koláře¹⁵⁷), a také obecně o dialog a jeho komunikativní funkce.¹⁵⁸ V září 1980 se pak v Hradci Králové konal první celostátní seminář na téma *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti* (stejnojmenný sborník vyšel v roce 1981¹⁵⁹). Na semináři sice nezazněl žádný lingvistický příspěvek, v Předmluvě však editor sborníku Jiří Mareš zdůraznil nutnost interdisciplinárního přístupu k výzkumu školské komunikace, mimo jiné i uplatnění lingvistických a psycholingvistických hledisek.

Myšlenka komunikačního pojetí výuky mateřštiny v tomto období teprve pomalu klíčila, promítla se však do názorového střetu mezi Janem Průchou a Přemyslem Hauserem. Průcha totiž v roce 1977 podrobil kritice soudobý stav vyučování češtině. Příčiny neuspokojivé situace spatřoval v tom, že „náš současný projekt jazykového vzdělávání, především v základní škole, celá jeho koncepce a obsah učiva, orientuje vzdělávání žáků ve filologické tradici lingvistického myšlení“.¹⁶⁰ Přemysl Hauser ve své odpovědi poukázal na nové, připravované osnovy českého jazyka.¹⁶¹

¹⁵⁴ Jiří Hronek: *Obecná čeština*. Praha: UK, 1972. Hronek v tomto textu mimo jiné konstatuje, že školní jazyková výchova mechanicky spojuje kultivovanost se spisovností (Hronek, 1972, s. 107).

¹⁵⁵ V roce 1989 vyšla rozšířená verze této monografie pod názvem *Písemný a mluvený projev žáků základní školy* (viz zde 4. kapitola).

¹⁵⁶ Přínos monografie ocenil v recenzi Jan Průcha: „Celkově hodnotím knihu Kaly–Benešové jako zdařilý a průkopnický čin. Autoři nejenže poprvé u nás přinášejí tak rozsáhlé a detailně analyzované empirické údaje o mluvených projevech současných žáků základní školy, ale zároveň podávají (v souladu s nejnovějším vědeckým badáním) i teoretické vysvětlení stavu, vývoje a rozhodujících determinant dětské řeči a dětské komunikace“ (Průcha, 1979/1980, s. 93).

¹⁵⁷ Např. Průcha, J. (1971): Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 21, s. 867-882; Kolář, Z. (1971): Dialog ve vyučování. *Pedagogika*, 21, s. 241-259; Mareš, J. (1975): Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25, s. 617-624

¹⁵⁸ Vrcholem takto zaměřených prací je monografie Olgy Müllerové *Komunikativní složky výstavby dialogického textu* (1979). Materiálovou základnu knihy tvoří magnetofonové záznamy autentických rozhovorů. Přepis rozhovorů vedl k důležitým zjištěním zejména po stránce syntaktické: odhalil častý výskyt elips, anakolutů, apoziopézí, rektifikací, opakování slov apod.

¹⁵⁹ Mareš, J. (ed.) (1981): *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti* (sborník referátů z celostátního semináře v Hradci Králové ve dnech 22. a 23. 9. 1980). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.

¹⁶⁰ Průcha, 1977, s. 128. V závěru článku Průcha naznačil, že má připravenou alternativní koncepci výuky mateřštiny založenou na komunikačním principu (viz k tomu též Šmejkalová, 2010, s. 380n.). O Průchově obeznamenosti s osnovami českého jazyka svědčí jeho monografie *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému* (1978).

¹⁶¹ „Byla vypracována nová koncepce vyučování českému jazyku pro všechny tři stupně, byly vypracovány návrhy nových osnov a vypracovávají se pokusné učebnice pro ověřování nových norem“ (Hauser, 1977, s. 130).

Nová koncepce vyučování mateřskému jazyku se stala jedním z témat mezinárodní konference *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti* v roce 1976, a to v příspěvku Jaroslava Jelínka a Vlastimila Styblíka *O koncepci vyučování českému jazyku*. Autoři v něm totiž představili novou koncepci vyučování mateřštiny na základních školách a na gymnáziu. Podle názoru autorů se péče o jazykovou kulturu neomezuje jen na jazykovou správnost, „nýbrž jde tu i o jazykovou vytríbenost, tj. o vhodný výběr jazykových prostředků se zřetelem k obsahu a účelu jazykového projevu a se zřetelem k specifičnosti jazykových stylů“.¹⁶² Teoretickým vyústěním nové koncepce se stal Jelínkův *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (1980), ve svém oboru nejvýznamnější didaktické dílo 70. let.¹⁶³ I v Jelínkově pojetí zůstává objektem jazykového vzdělávání spisovná podoba národního jazyka¹⁶⁴, zároveň se však podle autorových slov musí přihlížet k její vnitřní diferencovanosti.¹⁶⁵ Potvrzuje se tím ústup starší koncepce absolutní spisovnosti, ke komunikačnímu pojetí výuky se však didaktika začíná hlásit až v dalších dvou desetiletích.

2.6 80. léta – příklon ke komunikačnímu pojetí výuky češtiny

Vývoj započatý v 70. letech se v dalším desetiletí zintenzivňuje. Pokračuje výzkum mluvené češtiny a přináší další konkrétní výsledky¹⁶⁶. Z teoreticky orientovaných jazykovědných prací nelze opomenout Chloupkovu monografii *Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti* (1986).¹⁶⁷

Osnovy pro 2. stupeň ZŠ vyšly v roce 1978 a náznak komunikačního pojetí skutečně obsahují (Učební osnovy, 1978, s. 10).

¹⁶² Jelínek – Styblík, 1979, s. 142. Nová koncepce vychází především z principu „spojení školy se životem, z úlohy jazyka ve společnosti“ (tamtéž). K dalším důležitým principům patří přiměřená náročnost, strukturální uspořádání učiva, aktivnost, názornost. Nové koncepci osnov se věnoval i příspěvek Marie Čechové, v němž autorka mimo jiné zdůraznila nutnost tvořivého přístupu k výuce (Čechová, 1979, s. 152).

¹⁶³ (Viz Šmejkalová, 2010, s. 377; též Čechová, 1986, s. 262). V roce 1977 vychází také Svobodova *Didaktika českého jazyka a slohu*, formulace týkající se spisovného jazyka jsou v ní však stejné jako v autorově starší publikaci *Metodika vyučování českému jazyku a slohu (na školách 2. cyklu)* z roku 1964. Starší, gramatické pojetí je patrné v Hubáčkově *Vyučování slohu na vyšším stupni ZDŠ* (1973): „Pro výuku slohu bude východiskem mluvnice a nauka o slovní zásobě“ (Hubáček, 1973, s. 6). Hovorovou češtinu smí žák užívat pouze ve třech typech projevů: v běžných sděleních, v osobních dopisech a ve vypravování. V projevech veřejných je ovšem hovorová čeština nefunkční, a proto nesprávná (tamtéž).

¹⁶⁴ „Z celonárodní funkce spisovného jazyka vyplývá, že objektem jazykového vzdělávání je spisovná podoba národního jazyka“ (Jelínek, 1980, s. 64).

¹⁶⁵ „Ve spisovném jazyce se výrazně uplatňuje stylová diferenciacie s charakteristickým využíváním jazykových prostředků. ... K diferenciaci spisovného jazyka se přihlíží od samého počátku vyučování jazyku, ovšem v míře odpovídající věku žáků“ (tamtéž).

¹⁶⁶ Patří sem např. Krčmová, 1981; *Mluva nejstarší generace Hradce Králové* (Dejmek, 1981); Dejmek, 1987) či Hammer, 1985 a Townsend, 1990). Jazyku mládeže se věnovala též Suchánková (1984) a Štěrbová (1990).

¹⁶⁷ Podle Cvrčka je Chloupkův text „poslední větší monografií o teorii spisovného jazyka v 80. letech“ (Cvrček, 2006a, s. 76). Monografii ocenila v recenzi Stanislava Kloferová: „Sociolingvistický přístup autorův nejen umožňuje lépe se orientovat v dnešní jazykové situaci vzhledem ke stírání ostrých hranic mezi spisovným jazykem a jazykem běžně mluveným, ale navíc postihuje i úlohu aktuálního (příznakového) využití prostředků všech stratifikačních vrstev naší mateřštiny (Kloferová, 1987, s. 44).

Autor v ní přiznává existenci přechodového pásma mezi spisovnou a obecnou češtinou a konstatuje, že většina běžně mluvených projevů se nalézají právě v tomto pásmu. Zároveň však tvrdí, že napětí mezi oběma útvary neznamena pro jazykovou kulturu problém, nýbrž naopak přednost.¹⁶⁸ Úkolem školy je pak podle jeho názoru „posilovat postavení spisovné češtiny; v tom je obsažen i závazek všemožně odstraňovat zbytky její sociální výlučnosti, jí přisuzovaný charakter vyjadřovacího nástroje jen pro školu a vůbec její výlučnou oficiálnost“.¹⁶⁹ Zásadní posun v chápání spisovnosti přinesl Danešův příspěvek pronesený na konferenci *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Daneš v něm mimo jiné napsal: „Zdá se mi, že by se dnes hodilo vycházet spíše z pojmu „typy spisovných komunikačních situací“, ve smyslu „spisovnosti“ zmíněném výše ..., než z pojmu „spisovný jazyk“ v úzce materiálovém (útvárovém) smyslu.“¹⁷⁰ Danešovo stanovisko přesně reflektuje tehdejší jazykovou situaci a lze říci, že postupem času získává stále více na naléhavosti.

Z hlediska školské problematiky měly zásadní význam dvě monografie. V roce 1987 vyšla práce Radoslavy Brabcové *Mluvený jazyk v teorii a praxi*. Přínos výzkumu spočívá jednak v tom, že autorka zkoumala jazykovou či spíše řečovou kulturu mluvených projevů žáků základních škol z Prahy a Středočeského kraje (tedy z kulturního a jazykového centra), jednak proto, že kromě zvukové, gramatické a lexikální stránky analyzuje autorka i komunikativní funkce v dialogických textech.¹⁷¹ V roce 1989 vydali autoři Miroslav Kala a Marie Benešová rozšířenou verzi původní monografie *Jak mluví vaše dítě?* (1978), a to s názvem *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*.

V 80. letech také výrazně zesiluje výzkum pedagogické komunikace. Kromě dílčích článků zaměřených především na výukový dialog¹⁷² vycházejí už i první souborné práce. Z českých prací¹⁷³ zaujímá výsadní postavení monografie Jiřího Mareše a Jara Křivohlavého

¹⁶⁸ „Funkčně je výrazová dichotomie spisovného a nespisovného vyjadřování jen ku prospěchu jazykové kultury“ (Chloupek, 1986, s. 109).

¹⁶⁹ Tamtéž. Otázka ovšem zní, zda lze takovou demokratizaci spisovného jazyka provést bez kodifikačních zásahů. Jistou alternativou by mohla být podpora hovorové češtiny, tu ovšem Chloupek zpochybňuje, byť ne tak explicitně jako Daneš v hojně citovaném textu z roku 1988 (Daneš, 1988, s. 24; Danešův text lze chápat jako „zásadní krok rozchodu české jazykovědy s pojmem hovorové češtiny“; Cvrček, 2006a, s. 77).

¹⁷⁰ Daneš, 1988, s. 27.

¹⁷¹ „Výzkum probíhal v letech 1984–85 s cílem zjistit úroveň kultury jazykového komunikování u zkoumaného generačního vzorku především v její složce produkční“ (Brabcová, 1987, s. 41).

¹⁷² Müllerová, 1980/1981; Brabcová, R. (1982/1983): K mluvenému vyjadřování v odborných předmětech. *ČJL*, 32, s. 79–82; Čechová, M. (1982/1983): Dialogické projevy a vyučování. *Český jazyk a literatura*, 33, s. 54–59; Čechová, 1984/1985; částečně i Balkó, 1982.

¹⁷³ První publikací tohoto druhu v Československu byla slovenská publikace. *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (1988) shrnující výsledky výzkumu z let 1981–1985. Autoři analyzovali vzorek 59 vyučovacích hodin na sedmi ZŠ v Bratislavě, jednak z hlediska komunikace učitel–žák ve třídě, jednak z hlediska porozumění mluvenému a psanému textu. Autoři konstatují, že „výzkum pedagogickej komunikácie

*Sociální a pedagogická komunikace ve škole.*¹⁷⁴ Ve výkladech o pedagogické komunikaci definují autoři její cíle, obsah a pravidla. V dalších kapitolách pak věnují pozornost verbální komunikaci, nonverbální komunikaci a sociální interakci. Zájem o pedagogickou komunikaci podtrhly i dvě konference věnované tomuto tématu: jednak druhý ročník celostátního semináře *Pedagogická interakce a komunikace* (1985)¹⁷⁵, jednak mezinárodní konference *Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku.*¹⁷⁶

V oblasti didaktiky měla nesmírný význam publikace Marie Čechové *Vyučování slohu* (1985). Tato práce totiž představuje „první ucelenou teoretickou soustavu, která se zabývá slohovou výchovou jako záměrnou činností založenou na komunikačním principu“.¹⁷⁷ Autorka zde vyslovuje zásadní námitky proti výuce tzv. neutrálního spisovného jazyka, označuje jej za „jistou fikci, potenciální systém“.¹⁷⁸ Návyk kultivovaného spisovného vyjadřování by se podle jejího názoru měl dotvořit přibližně v době mladšího školního věku.¹⁷⁹ Zřetel k ontogenetickému vývoji dítěte a důsledné uplatňování funkčního přístupu znamenají v didaktice slohu velký krok kupředu. Komunikační pojetí zde ovšem ještě zůstává na půli cesty, neboť v jazykových projevech žáků se stále počítá s postupnou dominancí spisovného kódu.

V klasickém duchu naopak vyznívají Hauserovy *Kapitoly z didaktiky českého jazyka* (1985) zaměřující se na druhý stupeň základních škol a školy druhého cyklu. Jejich základem jsou osnovy z roku 1978. Tomu odpovídá i formulace cíle: „Hlavním cílem je ovládnutí spisovného jazyka teoreticky i prakticky, formou ústní i písemnou. S tímto cílem souvisí požadavek vytvářet odpovědný postoj ke spisovnému jazyku jako jedné ze součástí jazykové kultury.“¹⁸⁰ Pojetí jazykového vyučování je tedy gramatické.

prináša výsledky o pomerne málo známej, resp. málo uvedomovanej stránke výchovno-vzdelávacieho procesu“ (Gavora et al., 1988, s. 9). Podrobně se této publikaci věnuje Jasňa Šlédrová v článku *Studium komunikace z hlediska potřeb pedagogiky* (*Slovo a slovesnost*, 53, 1992, s. 129-138).

¹⁷⁴ V roce 1995 vychází v upravené verzi znovu, tentokrát pod zjednodušeným názvem *Komunikace ve škole*.

¹⁷⁵ Marie Čechová zde ve svém příspěvku *K učitelově schopnosti komunikovat* konstatovala: „Cílem je, abychom ve škole prosadili přirozenou spisovnou, situačně zakotvenou komunikaci, která by mohla formovat žáky jak jazykově, tak intelektuálně“ (Čechová, 1988, s. 291).

¹⁷⁶ Stejnomený sborník obsahuje přes dvacet příspěvků rozdělených do čtyř sekcí: jedné teoreticko-didaktické a tří zaměřených na jednotlivé vzdělávací úrovně (základní škola, střední škola, vysoká škola). Tématu školské spisovnosti se však žádný z příspěvků přímo nevěnuje.

¹⁷⁷ Zimová, 2007, s. 163 (viz též Šmejkalová, 2010, s. 378). Monografii ocenil v recenzi i Jozef Mistrík: „Práce Marie Čechové *Vyučování slohu* přináší teorii stylistiky, řečové komunikace, vyučování i konkrétní školské praxi mnoho nového“ (Mistrík, 1986, s. 210). V roce 1986 získala Marie Čechová za tuto práci cenu Ministerstva školství (viz Kvítková, 1999, s. 196).

¹⁷⁸ Čechová, 1985, s. 230.

¹⁷⁹ Čechová zastává názor, že učitel nemá v počátečních ročnících přerušovat žákovo spontánní vypravování, ale sám má působit jako mluvní vzor: „Tato cesta by měla pomoci překonat předěl mezi nespisovným spontánním vyprávěním a návykem spisovného kultivovaného projevu, avšak bez porušení přirozené vývojové linie v procesu zdokonalování vyjadřování“ (tamtéž, s. 32).

¹⁸⁰ Hauser, 1985, s. 8.

Příklon ke komunikačnímu pojetí nalézáme i v *Didaktice češtiny* (1989) autorů Marie Čechové a Vlastimila Styblíka.¹⁸¹ Zároveň se autoři hlásí k funkčnímu pojetí jazykové výchovy: „Ve vyšších ročnících je třeba přistupovat k jazykovému projevu z hlediska funkčního a vůbec širší sociálního.“¹⁸² Z této formulace podle našeho názoru logicky vyplývá, že své místo mohou mít ve výuce češtiny i projevy nespisovné, autoři však tuto domněnku sami vyvracejí tvrzením, že „do vyučování jako do aktu veřejného a oficiálního nespisovné vyjadřování nepatří“.¹⁸³ Podle Šmejkalové tato didaktika „uzavírá vývoj didaktických názorů v průběhu 20. století“.¹⁸⁴ My se ovšem domníváme, že skutečným zakončením didaktického myšlení minulého století je až Šebestova didaktika z roku 1999, neboť v ní je komunikační princip doveden mnohem dál než v předcházejících pracích, publikaci Čechové a Styblíka nevyjímaje.

V závěru desetiletí vyšly ještě dvě didaktické publikace – Hubáčková *Didaktika slohu a Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy* autorského kolektivu pod vedením Radoslavy Brabcové. Obě publikace zdůrazňují roli spisovného jazyka: zatímco formulace v didaktice autorského kolektivu Radoslavy Brabcové jsou z dobového hlediska zcela přiměřené¹⁸⁵, Hubáček požaduje dominanci spisovné češtiny nejen ve vlastním vyučování (a to ve všech předmětech)¹⁸⁶, ale dokonce vyzývá učitele, aby mimo vyučování hovořili s dětmi hovorovou, tedy rovněž spisovnou češtinou.¹⁸⁷ Hubáčkův text dokládá, že víra v dominanci spisovného jazyka – byť vnitřně diferencovaného – ve vyučovacím procesu existovala i na konci 80. let. Jen málokdo si v tomto období dovedl představit, že by učitelé a žáci mohli ve vyučování mluvit jinak než spisovně.

¹⁸¹ „Škola je zaměřena na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku ve všech sférách jeho fungování“ (Čechová – Styblík, 1989, s. 5).

¹⁸² Tamtéž.

¹⁸³ Tamtéž, s. 6. Viz i další tvrzení: „Ve škole jde o pěstování reprezentativní formy národního jazyka, o jazyk spisovný, a proto požadavek spisovnosti chápeme jako jeden ze základních požadavků uplatňovaných při hodnocení projevů učitelů a žáků“ (tamtéž, s. 166).

¹⁸⁴ Šmejkalová, 2010, s. 378.

¹⁸⁵ „Důležitým úkolem nynější školy tedy je, aby vybavila příští občany státu a plnoprávné aktivní členy národního společenství dobrou znalostí mateřského jazyka. Tato znalost záleží v osvojení jazykové správnosti a jazykové vytříbenosti. Jazykovou správností rozumíme ovládnutí spisovné normy a kodifikace v jazykové složce slovníkové a mluvnické“ (Brabcová et al., 1990, s. 25).

¹⁸⁶ „Spisovný jazyk je útvarem národního jazyka, jímž probíhá veškeré vzdělávání dítěte ve všech učebních předmětech. V předmětu český jazyk je pak spisovný jazyk přímo zakotven v cílové struktuře jazykového vzdělávání“ (Hubáček, 1989, s. 6).

¹⁸⁷ „Při vyučování by měl učitel užívat spisovného jazyka bez prvků zastarávajících nebo knižních, ve styku s dětmi mimo vyučování pak jazyka hovorového, tj. spisovné češtiny v její formě mluvené“ (tamtéž). Hubáčkův požadavek je podle našeho názoru neuskutečnitelný, a dokonce ani ne žádoucí: odhlédneme-li od problematického termínu hovorová čeština, je třeba vzít v úvahu, že komunikace mimo vyučování je komunikace soukromá, proto v ní logicky dominují útvary nespisovné.

2.7 90. léta – diskuse o komunikačním pojetí jazykové výchovy

V oblasti školství lze první polistopadovou dekádu charakterizovat jako období velkého hledání. Vzniká řada reformních návrhů, zpočátku ovšem dosti nesystémových. Úspěch ovšem nepřinesly ani koncepty systémové, nejprve koncept *Kvalita a odpovědnost* (1994), jenž měl mířit k novému školskému zákonu, a posléze koncept *Standard základního vzdělávání* (1995), z něhož vzešly programy *Obecná škola*, *Občanská škola* a relativně nejtradičněji pojatá *Základní škola*¹⁸⁸. Skutečný koncepční zlom přinesl až *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* z roku 2001.

Domácí lingvistické dění je ve srovnání s předcházejícími dvěma desetiletími velmi bohaté: znovu se rozbíhá diskuse o poměru mezi spisovnou a obecnou češtinou¹⁸⁹, vycházejí dvě důležité monografie kriticky hodnotící teorii jazykové kultury PLK¹⁹⁰ a pokračuje výzkum mluvené češtiny. Kromě úzce regionálních výzkumů¹⁹¹ a prací mapujících mluvenou češtinu na větší části území¹⁹² vycházejí už i první monografie zabývající se mluvenou češtinou obecněji (i tyto texty jsou však už založeny na analýze konkrétního jazykového materiálu)¹⁹³ a také monografie věnované jazykové komunikaci.¹⁹⁴ Vzniká i několik prací věnovaných školnímu jazykovému výzkumu (podrobněji viz zde 4. kapitola).¹⁹⁵ Výzkumy

¹⁸⁸ Karel Šebesta poznamenává, že tyto vzdělávací programy, zejména program *Obecná škola* a *Občanská škola* znamenal „definitivní posun směrem k vyučování zaměřenému komunikačně, tj směrujícímu k rozvíjení komunikační kompetence“ (Šebesta, 1999, s. 59).

¹⁸⁹ Viz Cvrček, 2006a, s. 89–97. Už na počátku tohoto období vyšel zásadní článek Alexandra Sticha *O počátcích moderní spisovné češtiny*. Stich v něm mimo jiné píše: „Dnešní mladá česká generace se touto kodifikací řídí při psaní (pokud je toho schopna) a v neoficiálnějších mluvených projevech (někdy ani v nich ne), ale v jiných situacích používá zmíněných nespisovných prvků kořenících v češtině barokní a většinou si to zcela jasně uvědomuje“ (Stich, 1991, s. 62). Značnou pozornost, ale také mnoho kritických ohlasů vzbudila monografie *Čeština bez příkras* (Sgall, Hronek, 1992). Autoři v ní konstatovali dlouhodobé sbližování spisovné a obecné češtiny, které by mohlo vyústit v kodifikaci některých obecněčeských variant. O tom i jinde: „... the use of the „higher“ items of Colloquial Czech in standard discourse and the process by which some of them are acknowledged to belong to the standard represent no „cultural harakiri“ of the nation; on the contrary...“ (Sgall et al., 1992, s. 254).

¹⁹⁰ Starý, 1995 a Nebeská, 1996. Obě monografie se stavějí kriticky k teorii jazykové kultury v pojetí PLK, byť každá jiným způsobem a v jiné míře.

¹⁹¹ Viz např. sborník *Český jazyk na přelomu tisíciletí* (ed. F. Daneš, 1997, zejména s. 173–257)

¹⁹² Do roku 2001 vycházejí např. první tři svazky *Českého jazykového atlasu* (ed. J. Balhar), dále monografie *Mluvená čeština na Moravě* (ed. D. Davidová, 1997), *Jazykový atlas jihozápadní Moravy* (Čizmarová, 2000) nebo *Mluva v severomoravském pohraničí* (Kloferová, 2000).

¹⁹³ Např. Müllerová et al. (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*; Sgall et al. (1992): *Variation in language*; Müllerová, O. (1994): *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*; Bogoczová et al. (2000): *Tváře češtiny*.

¹⁹⁴ Kořenský, 1992 a Müllerová, Hoffmannová, 1994. Kořenský ve svém textu mj. odmítá tvrzení, že „míra komunikační úspěšnosti je přímo úměrná míře osvojení spisovných prostředků“ (Kořenský, 1992, s. 48n.). Podle jeho názoru rozhoduje spíše schopnost volit v konkrétní situaci konkrétní jazykové prostředky (tamtéž).

¹⁹⁵ Brabcová, 1994; Prouzová, 2001a, 2001b, 2010.

potvrdily, že mluvený jazyk má svá specifika ve všech jazykových plánech a že spisovnost se v něm prakticky nikdy nerealizuje absolutně.¹⁹⁶

V 90. letech vzniká i několik časopiseckých článků či konferenčních příspěvků svědčících o skutečné změně přístupu ke školské spisovnosti, minimálně v oblasti lingvistické a didaktické. Jana Svobodová je přesvědčena o tom, že systematický výzkum mluvené češtiny ve škole „může usnadnit překvalifikování žebříčku hodnot při výuce mateřštiny, kde zatím zbytečně vysoko dominují psanost a spisovnost.“¹⁹⁷ Za vskutku přelomový ovšem považujeme článek Marie Čechové *Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci*. Autorka v něm totiž konstatuje, že komunikace učitel-žák se sice má realizovat na spisovném základě, v jistých případech však není důvod spisovnost vyžadovat: „Nepovažujeme ani za oprávněné absolutní trvání na požadavku ryze spisovného vyjadřování, a to ani v písemných pracích žáků.“¹⁹⁸ I propagátor hovorové češtiny Josef Hrbáček připustil, že základ mluveného projevu sice má tvořit hovorová čeština, v menší míře lze však tolerovat i „využití prvků ještě nekodifikovaných, ale běžně rozšířených“.¹⁹⁹ A konečně Jiří Kraus napsal v recenzi na publikaci *Komunikace ve škole*: „Skutečnost, že komunikace ve škole je žánrově bohatě rozrůzněná a že okruh jejích účastníků může být velice proměnlivý, přirozeně zpochybňuje platnost zevšeobecnujících výroků hlásajících, že ve škole by se mělo mluvit spisovně.“²⁰⁰ Kraus samozřejmě netvrdí, že se ve škole spisovně mluvit nemá, konstatuje však, že „v některých případech, zejména tam, kde rozhovor nabývá intimnějšího rázu, budeme nepochybně považovat jistý odklon od spisovné normy za přiměřenější“.²⁰¹ Domníváme se, že všechny citace uvedené v tomto odstavci by o deset let dříve byly sotva představitelné. Naznačený posun v chápání spisovnosti se projevil i v závěrečné zprávě z konference *Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí*: „Při výuce je třeba více pozornosti věnovat vztahům spisovné normy (vhodné pro oficiální komunikaci) k obecné češtině a moravským nářečím. Spisovnost nelze chápat jako ostře ohraničenou, ve výuce je třeba přihlídnout k oboustrannému postupnému sblížení spisovné a obecné.“²⁰²

¹⁹⁶ Ocitujme alespoň jednu, velmi výstižnou formulaci: „Spisovnost je univerzální nanejvýš z hlediska langue. V textové rovině se čeština bude realizovat vždy pouze jako útvar spisovně zamýšlený, jako varianta aspirující na spisovnost a ke spisovnosti se více či méně blíží“ (Bogoczová et al., 2000, s. 147).

¹⁹⁷ Svobodová, 1995, s. 208.

¹⁹⁸ Čechová, 1995, s. 41. Řeč učitelů má být podle autorky „řeč spisovná s možností příležitostného využívání prostředků dalších útvarů národního jazyka“ (tamtéž, s. 42n.).

¹⁹⁹ Hrbáček, 1990/1991, s. 98.

²⁰⁰ Kraus, 1997, s. 44.

²⁰¹ Tamtéž, s. 45.

²⁰² Text nese název *Závěry z konference bohemistů „Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí“ konané ve dnech 25. a 26. května 1999* (Jazykovědné aktuality, XXXVI, zvláštní číslo, 1999, s. 97–98).

V 90. letech samozřejmě pokračuje i výzkum pedagogické komunikace.²⁰³ Pro teorii pedagogické komunikace měla samozřejmě největší význam monografie Mareše a Křivohlavého *Komunikace ve škole*²⁰⁴, jazyková problematika je tu však na okraji zájmu.²⁰⁵ Jazykovou problematiku školské komunikace rozebírá v monografii *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* Jana Svobodová. Školní jazyková výchova vede podle ní k tomu, že „se žáci za dohledu učitele snaží – pod tlakem vědomí diference mezi oficiální a neoficiální komunikací – směřovat ve vlastním vyjadřování většinou ke spisovnosti“.²⁰⁶ Autorka si uvědomuje důležitost kultivované veřejné komunikace, tvrdí však, že tohoto cíle nelze dosáhnout bez kvalitních a hlavně reálných vyjadřovacích vzorů.²⁰⁷ Autorka se hlásí ke komunikačnímu pojetí výuky, proto se v závěru textu zabývá i otázkou nových, komunikativně pojatých učebnic.²⁰⁸

Po roce 1990 také vychází hned několik didakticky orientovaných publikací. První z nich je reformně orientovaný text Ondřeje Hausenblase *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1992).²⁰⁹ Autorovo pojetí je důsledně komunikační. Nejobecnějším cílem výuky češtiny je naučit žáka dobře mluvit a poslouchat, dobře číst a dobře psát, intelektuální cíle jsou až druhotné.²¹⁰ Žák se musí naučit přizpůsobit mluvený i psaný projev komunikačním okolnostem a podle nich také zvolit spisovné, či nespisovné vyjádření.²¹¹ Z toho lze tedy soudit, že pro určité komunikační situace není spisovný útvar vhodný²¹². Autor tedy netvrdí,

²⁰³ Problematika pedagogické komunikace se objevuje i v prvním vydání *Moderní pedagogiky* z roku 1997, a to v podkapitole *Komunikace ve vyučování* (Průcha, 1997, s. 319–326). Totéž platí i o dalších vydáních.

²⁰⁴ Stanislav Štech, autor recenze, konstatuje, že „pedagogická komunikace je podána deskriptivně, živě a evidentně ukazuje svou svébytnost“ (Štech, 1995, s. 302). Knihu recenzoval i Kraus (Kraus, 1997). Správně zdůraznil, že autorům šlo spíše o zachycení dorozumívacích strategií než o problém jazyka ve škole (Kraus, 1997, s. 45).

²⁰⁵ V textu se nalézá jen stručná zmínka o spisovnosti, ta je ovšem převzata ze staršího textu Marie Čechové (konkrétně Čechová, 1984/1985): „Počítáme s dialogy realizovanými spisovným jazykem, v nichž se zachovává přirozená mluvnost“ (Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 73).

²⁰⁶ Svobodová, 2000, s. 51.

²⁰⁷ Tamtéž, s. 102.

²⁰⁸ Eva Höflerová ocenila v recenzi zejména autorčinu snahu „posunout problematiku výuky češtiny do oblasti lingvistické, tj. za úroveň jazykové kompetence dorůstající generace učinit „odpovědnými“ především lingvisty“ (Höflerová, 2002, s. 308).

²⁰⁹ Sám autor označuje svou publikaci jako „spisek“, název didaktika nepoužívá.

²¹⁰ Hausenblas, 1992, s. 11n. Viz už v úvodu: „Ovládat češtinu = ovládat přístupy k dorozumívání a k údajům“ (tamtéž, s. 7). Stejně stanovisko, opírající se však už o nový kurikulární dokument, tedy RVP, vyjádřil Hausenblas i v novějším příspěvku (Hausenblas, 2010, zejm. s. 474n.).

²¹¹ Hausenblas, 1992, s. 16.

²¹² Tím se vlastně přiznává, že spisovná čeština nemá v některých funkcích dominantní postavení (viz např. Čermák, 1996, s. 15). Tato myšlenka míří proti dosavadnímu školnímu pojetí jazykové kultury, v němž se naopak implikovala funkční úplnost spisovného jazyka. Nebeská o tom píše: „Ukazuje se, že vlastně není dostatečný důvod k tomu, aby i mluvená čeština v celém spektru funkcí, které plní, byla vztahována ke spisovné normě. Mísíme-li v každodenní komunikaci prvky spisovné s nespisovnými, není to pociťováno jako porušení komunikačních norem. Proč by to tedy mělo být pociťováno jako porušení norem jazykových, které jsou komunikačním normám podřízeny?“ (Nebeská, 1999, s. 133n.). Kritik funkčního principu Zdeněk Starý však

že spisovnost má z vyučovacího procesu zmizet, má však být podřízena komunikačnímu záměru, a sama o sobě proto není cílem.²¹³ Autorova koncepce přinesla konkrétní výsledek v podobě kolektivní autorské učebnice *Čeština pro učně* (1993). Koncepční posun oproti předchozím didaktikám je zde na první pohled patrný, autoři jej ostatně v předmluvě sami zdůrazňují: „Netrváme tolik na školské správnosti projevu... Naším cílem tedy není nacvičit se žáky správné plnění gramatických úkolů, a dokonce ani tzv. plné ovládnutí spisovného jazyka. Většina lekcí se soustřeďuje hlavně na zlepšení mluveného projevu žáků.“²¹⁴ V jednotlivých lekcích se proto vedle spisovných textů běžně objevují i texty nespisovné. Ani v tomto případě však nelze hovořit o odmítání spisovnosti, jak dokazuje závěrečná věta dvacáté lekce: „Ve veřejných projevech mluvených užíváme spisovné češtiny.“²¹⁵ O Hausenblasově pojetí se diskutovalo v monotematickém čísle časopisu *Čeština doma a ve světě* (1994).²¹⁶ Zásadní námitky zde vyslovil Uličný (zejména proti snaze omezit gramatické učivo²¹⁷), v návazné diskusi však převažovaly kladné ohlasy, a to nejen od jazykovědců, ale i od učitelů z praxe.

K modernímu pojetí jazykové výchovy se hlásí také Kostečkův text *Do světa češtiny jinak* (1993)²¹⁸: „Je možné zlomit prokletí nudy a formálnosti hodin mateřského jazyka a vrátit jim smysl a radost?“²¹⁹ Na rozdíl od Hausenblase zdůrazňuje Kostečka silněji nutnost zvládnutí spisovné normy: „Aktivní zvládnutí spisovné normy českého jazyka v projevech mluvených i psaných, především v rovině fonetické, gramatické, lexikální a pravopisné s akcentováním požadavku na komunikativnost s ohledem na budoucí, mimoškolní potřeby absolventů.“²²⁰ S Hausenblasovým pojetím se Kostečka rozchází i v tom, že obhajuje nutnost

zároveň připouští, že myšlenka funkční univerzality nebyla v pracích PLK nikdy vyslovena explicitně, spíš se argumentovalo funkční bohatostí a vyjadřovacím potenciálem spisovného jazyka (Starý, 1995, s. 37n.).

²¹³ Zásadní roli hraje vnitřní motivace žáků: „Důraz na jazykovou správnost a spisovnost vede jen k tomu, že žáci se bojí vyjadřovat se ve škole, komunikovat veřejně. Chce-li učitel zaručit spisovnost, ať učí žáky pracovat s příručkami, zeptat se zkušenějšího, a ať žáky motivuje, aby se „správné“ tvary naučit chtěli, nikoliv museli“ (Hausenblas, 1992, s. 36). Je samozřejmě otázka, zda je v učitelových silách stimulovat tuto vnitřní motivaci neustále, tj. zda dokáže žákům soustavně předkládat takové úkoly, aby v nich probudil zájem o spisovné tvary.

²¹⁴ Hausenblas – Mališ – Zimová, 1993, s. 9.

²¹⁵ Tamtéž, s. 87.

²¹⁶ Číslo neslo název *Vyučovat mluvnici – nebo učit komunikovat?*

²¹⁷ „Tento předpoklad souzní s celou liberalizační vlnou vzedmutou kolem školství, tak podobnou debatám před padesáti lety. I tehdy povstali radikálové, aby reformovali školství“ (Uličný, 1994, s. 11). Podle Uličného je třeba reformovat vyučovací metody, nikoli obsah.

²¹⁸ Na Hausenblasův text z roku 1992 se Kostečka několikrát přímo odvolává, v závěru knihy dokonce podává jeho stručné shrnutí (Kostečka, 1993, s. 223n.).

²¹⁹ Tamtéž, s. 3.

²²⁰ Tamtéž, s. 13.

teoretického poučení o jazyce.²²¹ Celkově lze tedy říci, že Kostečkovy inovace se soustřeďují spíše do oblasti metodické než obsahové.

S Hausenblasovým pojetím naopak ostře kontrastují formulace obsažené v kolektivním textu *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ* (1994): „Žáci se mají umět vyjádřit spisovným jazykem v různých situacích k různému účelu. ... Osvojení spisovného jazyka se může založit jen na mluvnici. Komunikační zřetel je jí podřízen, není určující.“²²² Podle našeho názoru nelze tomuto tvrzení upřít logičnost: vědomé užívání spisovného jazyka předpokládá, že žák bezpečně ví, které varianty jsou spisovné a které nikoli. Spoléhat se pouze na situační instinkt nepovažujeme za vhodné, mimo jiné proto, že mnoho situací je z hlediska volby kódu nejednoznačných.²²³

V roce 1998 vydali autoři Marie Čechová a Vlastimil Styblík didaktický text *Čeština a její vyučování*.²²⁴ Autoři v ní zdůrazňují výsadní postavení spisovného jazyka ve výuce mateřštiny: „Hlavním cílem vyučování češtině je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem.“²²⁵ Na rozdíl od staršího vydání už však text neobsahuje rigorózní formulaci, podle níž „do vyučování jako do aktu veřejného a oficiálního nespisovné vyjadřování nepatří“.²²⁶ V novějším textu nalézáme stanovisko mnohem tolerantnější: „Nepovažujeme za oprávněné ve škole trvat na požadavku ryze spisovného vyjadřování, a to ani v písemných pracích žáků.“²²⁷ Ve srovnání s Hausenblasovým pojetím ovšem kniha vyznívá konzervativněji: hlásí se sice ke komunikačnímu pojetí, na druhé straně však stále zakládá jazykové vyučování na poznání jazykového systému, i když zároveň staví do popředí hledisko sémantické a psycholingvistické.²²⁸

Skutečně přelomovým textem byla Šebestova didaktika *Od jazyka ke komunikaci* (1999). Už v předcházejících didaktikách (počínaje *Vyučováním slohu* od Marie Čechové) se

²²¹ „Tam je teoretického poučení, čili učení o jazyku zapotřebí z mnoha důvodů: pro rozvoj abstraktního myšlení, pro usnadnění studia cizích jazyků, pro praktické aplikační jazykové operace“ (tamtéž, s. 15). Sám Kostečka na tento koncepční rozdíl mezi svým a Hausenblasovým pojetím upozorňuje: „Polemizovat lze pouze s jistou autorovou (Hausenblasovou) skepsí v oblasti ryze teoretického jazykového vzdělávání“ (tamtéž, s. 224).

²²² Hauser et al., 1994, s. 10.

²²³ Viz např. Bermel, 2010, s. 27.

²²⁴ Jde o přepracovanou a rozšířenou verzi starší *Didaktiky češtiny* (1989)

²²⁵ Čechová – Styblík, 1998, s. 10.

²²⁶ Čechová – Styblík, 1989, s. 6.

²²⁷ Čechová – Styblík, 1998, s. 7; viz též Čechová, 1995, s. 41.

²²⁸ Čechová – Styblík, 1998, s. 93. V roce 1999 pak Marie Čechová vydala samostatný text *Komunikační a slohová výchova* navazující na *Vyučování slohu* (1985). Formulace týkající se spisovnosti zůstaly stejné. Zopakujme jen důležitý požadavek, aby se výuka ve vyšším stadiu výchovy neomezovala jen na oblast čistě spisovného projevu (Čechová, 1999, s. 203). Jan Chloupek v recenzi napsal, že text Marie Čechové zaplňuje mezeru v české didaktice (Chloupek, 2000, s. 74).

sice uplatňuje komunikační aspekt, nikde však tak důsledně jako v didaktice Šebestově²²⁹, mimo jiné proto, že otevřeně staví komunikační pojetí do kontrastu s pojetím minulým: „V době pozdější bylo jako hlavní praktický cíl uváděno osvojení si spisovné češtiny jako hlavního nástroje veřejného společenského styku a nejfrekventovanějších slohových útvarů. Dnes bychom se patrně shodli, že v našem předmětu jde především o to, všestranně rozvíjet komunikační kompetenci žáka nebo k jejímu rozvoji přispívat.“²³⁰ Z této formulace vyplývá, že spisovnost – doposud centrální pojem jazykové výchovy – nehraje v Šebestově pojetí ústřední roli (v samotném textu se pojem spisovnost téměř nevyskytuje).²³¹ Zatímco dřívější pojetí se pokoušelo spojit požadavek komunikační výchovy s požadavkem vůdčí role spisovného jazyka (tedy možná spojit nespojitelné), pro Šebestu je prioritou zdárná komunikace se zřetelem k funkci a situačnímu zakotvení projevu.²³² Šebestovu didaktiku lze chápat jako syntézu desetileté debaty o komunikačním pojetí výuky mateřštiny.²³³

Komunikační pojetí mateřského jazyka však nelze považovat za pouhý protest proti socialistické éře, nýbrž za logickou reflexi české jazykové situace (nejen 90. let). Výstižně to formuloval Daneš: „Vývoj české spisovné komunikace jde nyní rychleji kupředu a je možné, že dospěl do rozhodující etapy. ... Decentralizuje se, jeho obrysy či hranice se stávají neostrými, rozplývavými a jeho vnitřní struktura (konzistence) se rozměšňuje, tj. stává se méně kompaktní i méně jednotnou (ve smyslu horizontální jednotnosti).“²³⁴ Domníváme se, že tato slova vystihují dobře nejen společenskou atmosféru, ale i dobové dění v didaktice českého jazyka.

²²⁹ Viz recenze Aleny Macurové: „Ne že by dřívější česká didaktika (resp. metodika či teorie vyučování) ke komunikačnímu aspektu nepřihlížela vůbec. ... I zde byl ale uplatňován spíše zřetel k systému, k zvládnutí normovaných (petrifikovaných) slohových postupů a útvarů, a převládalo v něm zaměření na produkci textů“ (Macurová, 2000, s. 201).

²³⁰ Šebesta, 1999, s. 58.

²³¹ Šebesta však netvrdí, že výuka spisovné češtiny nemá ve škole opodstatnění (viz Šebesta, 2001, s. 4n.; Šebesta, 2009, s. 351; viz též rozhovor s prof. Šebestou in: Chromý – Lehečková, 2010, s. 238).

²³² Viz ještě recenze A. Macurové: „Výuku češtiny není v dnešní době možné cílit jen k poznání jazyka samého nebo k zvládnutí ustálených slohových postupů a útvarů: smyslu nabývá výuka předmětu český jazyk až tam, kde vykračuje za tento úzký rámec, směřuje ke komunikaci a v jejím rámci přitom akcentuje svobodné, „nepředeepsané“ zacházení s texty“ (Macurová, 2000, s. 204).

²³³ Viz závěr recenze Světlý Čmejrkové: „O zavedení komunikační výchovy do českých škol se vedly diskuse od počátku 90. let, a je dobře, že konec 90. let přinesl syntézu názorů v podobě této inspirativní knížky“ (Čmejrková, 2001, s. 77).

²³⁴ Daneš, 1997, s. 18. Ve stejném textu však Daneš konstatuje, že školní vyučování patří mezi spisovné domény (tamtéž, s. 16).

2.8 Léta 2001–2010 – kurikulární reforma

Připravovaná školská reforma získala v první dekádě nového tisíciletí konkrétní podobu. Rámcové vzdělávací programy (RVP) definovaly „závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední“.²³⁵ Pro výuku češtiny vyplynula z RVP důležitá změna: zatímco v 90. letech se o komunikačním pojetí především diskutovalo, nyní se stává oficiálním výukovým principem.²³⁶ Na druhé straně však platí, že pojetí jazykové výchovy je v RVP spíše tradiční²³⁷: „V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. ... Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“²³⁸ V návaznosti na RVP vydal Výzkumný ústav pedagogický dvě příručky obsahující detailní popis tzv. klíčových kompetencí.²³⁹ Ani v jedné z nich se sice o spisovnosti explicitně nehovoří, z některých formulací však vyplývá, že se s ní při rozvíjení komunikační kompetence počítá (RVP je ostatně jakožto závazný kurikulární dokument těmto textům nadřazen).²⁴⁰ Je tedy otázka, zda RVP skutečně přispějí k tomu, aby se „místo termínu spisovnost ve smyslu jazykové správnosti i ve školách víc rozšířilo sledování rysů vhodnosti či adekvátnosti výrazových prostředků vzhledem k situaci a adresátovi promluvy“²⁴¹, nebo zda bude pokračovat „zaměření školy na spisovnost, které někde v praxi dosud přetrvává“.²⁴² Závažné námitky proti školské spisovnosti vnesl ve sledovaném období zejména Petr Sgall a názorově spříznění autoři, a to zejména ve dvou časopiseckých článcích, jež vyvolaly značně kritický ohlas.²⁴³ V obou těchto článcích konstatují autoři rozpor mezi reálným územ a školní výukou

²³⁵ RVP, 2005, s. 9.

²³⁶ Tzv. vzdělávací obor Český jazyk a literatura, součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, má tři složky: Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu (tamtéž, s. 20).

²³⁷ Viz též Hoffmann: „Nejtradičnější (školou po desetiletí zafixovaná) charakteristiku vykazuje složka jazyková“ (Hoffmann, 2006, s. 6). Příčinu shledává Hoffmann v tom, že „základ veškerého vyučování našeho vzdělávacího oboru tvoří dozajista aktivní znalost jazyka“ (tamtéž, s. 9).

²³⁸ RVP pro základní vzdělávání, 2005, s. 20. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP pro gymnázia, verze 2007) se sice o spisovnosti hovoří pouze v souvislosti se spisovnou výslovností, zároveň se zde však konstatuje návaznost na základní školu (RVP pro gymnázia, 2007, s. 12).

²³⁹ *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Bělecký et al., 2007) a *Klíčové kompetence na gymnáziu* (Hausenblas et al., 2008).

²⁴⁰ „Žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu“ (Bělecký et al., 2007, s. 36). „Žák se vyjadřuje gramaticky a stylisticky správně, ... použije vhodnou formu a jazykové prostředky vzhledem k situaci“ (Hausenblas et al., 2008, s. 54).

²⁴¹ Svobodová, 2001, s. 350.

²⁴² Tamtéž.

²⁴³ Sgall et al., 2001/2002 a Čermák – Sgall – Vybíral, 2005. Kritika článků viz např.: Oliva, 2005; Kořenský, 2005; Adam, 2007. Podpora druhého jmenovaného textu viz např.: Kodýtek, 2006; Hajičová – Schmiedtová, 2006.

materštiny²⁴⁴ a z něj plynoucí nepřirozenost jazykové výuky.²⁴⁵ Tuto praxi je podle autorů třeba změnit: škola má žáky pravdivě informovat o územní a funkční stratifikaci češtiny a vést je k funkční komunikaci.²⁴⁶ Podle našeho názoru však komunikační kompetenci a kompetenci jazykovou nelze oddělit. Vyspělá komunikace, založená na schopnosti vědomého přepínání kódů podle komunikační situace, nutně vyžaduje i znalost tvaroslovné stránky spisovné češtiny, tedy i znalost platné kodifikace.²⁴⁷

Z lingvistického hlediska lze první desetiletí nového milénia označit za počátek korpusové éry. Kromě dílčích výzkumných sond²⁴⁸ vznikají ve druhé polovině sledovaného období už i syntetické práce²⁴⁹ včetně první korpusové mluvnice (*Mluvnice současné češtiny I*, dále MSČ1). Od mluvníc dosavadních se MSČ1 liší nejen materiálovými zdroji, ale též cílem: „Neaspiruje tedy na příručku, která by vám chtěla říkat, jak se co říká a píše „správně“ nebo „spisovně“, jak to dělávaly mnohé popisy, ale důsledně registruje varianty, které se v současném jazyku vyskytují, a přikládá jim takovou váhu, jaká jim reálně v úzu náleží.“²⁵⁰ Navzdory nepříznivým kritikám²⁵¹ nelze vyloučit, že MSČ1 naznačila směr, jímž se bude tvorba nových gramatik ubírat.²⁵² Výzkum češtiny se však ve sledovaném období rozbíhá i některými novými směry: objevují se výzkumy mluvených projevů v rozhlase a televizi²⁵³, výzkumy mediálního a politického diskurzu²⁵⁴ a výzkumy komunikace v elektronických

²⁴⁴ Např. Čermák – Sgall – Vybíral, s. 105. Toto tvrzení považujeme za problematické. Přijmeme-li jako fakt funkční rozvrstvení jazykových prostředků, pak nemůže existovat jeden obecně platný úzus (ve vyšších komunikačních situacích existuje jiný úzus než v situacích běžné komunikace). Od školy lze navíc jen těžko očekávat, že se vzepře současné kodifikaci a bude razit cestu kodifikaci nové, perspektivnější.

²⁴⁵ Někteří autoři hovoří přímo o „přeučování“ dětí (např. Sgall et al., 2001/2002, s. 242; viz ale též Čermák, 1996, s. 14).

²⁴⁶ Čermák – Sgall – Vybíral, s. 108n.

²⁴⁷ Nutnost spojení obou kompetencí vystihl Milan Polák: „V jazykovém vyučování by měli být učitelé schopni nejenom vysvětlit a tradičně aplikovat jazykový systém (například induktní metodou), ale také žákům nabízet komunikační situace, v nichž se konkrétní mluvnické učivo stane prostředkem k jejich řešení“ (Polák, 2008, s. 55)

²⁴⁸ Např.: Šonková, J. (2002): Mluvená čeština a korpusová lingvistika. *Slovo a slovesnost*, 61, s. 190–201; Kodýtek, 2007; Adamovičová, A. et al.: *Čítanka mluvené češtiny* (2008); též sborník z konference *Čeština v mluveném korpusu* (Kopřivová, Waclawičová, 2008). Z výzkumů nečerpajících z materiálu ČNK jmenujme např. výzkum Bayerová-Nerlichová, 2004.

²⁴⁹ Např. Čermák, F. et al. (2007): *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Academia; Šonková, 2008; Bartoň, T. et al. (2009): *Statistiky češtiny*. Praha: Lidové noviny; Cvrček, V. – Cvrčková, L. (2011): *Velký slovník rýmů*. Praha: LN.

²⁵⁰ Cvrček et al., 2010, s. 13. MSČ1 se tedy distancuje od pojmu spisovná čeština (viz i Cvrček, 2006b).

²⁵¹ Zejména Kosek et al., 2011; též Adam, 2009 a Beneš, Prošek, 2011.

²⁵² Souhlasíme ovšem s Kořenským, že „materiál v podobě ČNK nezaručí sám o sobě adekvátnost a věrohodnost daného díla“ (Kořenský, 2007, s. 170).

²⁵³ Např. Hedin, 2005; Čmejrková, S. et al., 2004.

²⁵⁴ Např. Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. (ed.) (2003): *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia

médiích²⁵⁵. Za velmi významné považujeme také výzkumy postojů ke spisovné češtině i k nespisovným útvarům.²⁵⁶

Školní jazykový výzkum v dané době nestagnuje, jde však spíše jen o dílčí sondy, navíc ne vždy zaměřené na mluvený projev.²⁵⁷ Po systematicky vedeném výzkumu školské komunikace se sice neustále volá²⁵⁸, syntetická práce o školské spisovnosti však dosud chybí. Jiří Mareš sice v roce 2009 konstatoval, že „po r. 1989 se naplno rozběhly výzkumy reálných jazykových projevů ve škole“²⁵⁹, zároveň ovšem poznamenal, že i po dvaceti letech chybí v České republice „ucelená teorie pedagogické interakce a komunikace“.²⁶⁰ Doufejme, že v oblasti jazykového výzkumu pedagogické komunikace pomůže situaci zlepšit dílčí korpus SCHOLA2010, z něhož pochází část jazykového materiálu použitého i v této práci. Celkově však lze říci, že studium pedagogické komunikace se v prvním desetiletí nového milénia stalo pevnou součástí českého pedagogického výzkumu i pedagogické teorie. Svědčí o tom i množství publikací, které se tomuto tématu věnují.²⁶¹

Ve sledovaném období vzniklo i několik didaktických textů.²⁶² Při pohledu na jednotlivé didaktiky se ovšem ukazuje, že základní požadavek RVP, tedy důsledné využití komunikačního přístupu, se u jednotlivých autorů objevuje nezávisle na době vzniku díla. Dvě didaktiky určené pro 1. stupeň základní školy, *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky* (2003) a *Didaktika češtiny pro učitele primárního vzdělávání* (2004) dokonce přebírají formulace týkající se spisovného jazyka ze starší publikace z osmdesátých let.²⁶³ Výuka českého jazyka má na 1. stupni za cíl „nenásilně zvykat žáky vyjadřovat se spisovným jazykem“.²⁶⁴ Převzetí starší formulace však nepovažujeme za projev nedostatečné invence, nýbrž za výraz respektu k filologické tradici jazykové výchovy u nás. K této tradici se

²⁵⁵ Např. Jandová et al., 2006.

²⁵⁶ Např. čtyři výzkumy zorganizované ÚJČ AV v letech 2002–2006 (viz Čmejrková, Hoffmannová, 2011, s. 412–435) a samozřejmě rozsáhlý výzkum z roku 2010 (viz Svobodová et al., 2011).

²⁵⁷ Např. Ondrášková, 2004; Rysová, 2004/2005; Štícha, Chalupová, 2005; Balkó, 2008; Rysová – Čechová, 2011. Spisovnosti se dotýká monografie Evy Höflerové *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí* (2003). Autorka se mimo jiné zabývá prestiží spisovného jazyka mezi žáky ostravských ZŠ (k tomu viz též Höflerová, 1996). Domnívá se, že právě dialog poskytuje žákům příležitost, aby se naučili přepínat kódy mezi variantami mateřského jazyka (Höflerová, 2003, s. 67). Přínos monografie vyzvedla v recenzi Marie Čechová (Naše řeč, 88, 2005, s. 213–216).

²⁵⁸ Např. Svobodová, 2006, s. 226; Hájková, 2008, s. 130.

²⁵⁹ Mareš, 2009, s. 15.

²⁶⁰ Tamtéž, s. 12. Podobně vyznívá i celkové hodnocení českého pedagogického výzkumu v *Pedagogické encyklopedii* (Průcha, J. (ed.) (2009, s. 633–644).

²⁶¹ Např. Nelešiovská, A. (2005): *Pedagogická komunikace*; Kolář, Z. – Šikulová, R. (2007): *Vyučování jako dialog*; Kolář, Z. – Vališová, A. (2009): *Analýza vyučování*; Šedřová, K. et al., 2012.

²⁶² V roce 2005 vyšla ve druhém vydání Šebestova didaktika. Formulace týkající se spisovného jazyka jsou zde ovšem stejné jako ve vydání prvním, proto se o ní podrobněji nezmiňujeme.

²⁶³ Brabcová et al., 1984.

²⁶⁴ Brabcová et al., 1984, s. 81; Svobodová, 2003, s. 70; Höflerová, 2004, s. 54.

zřetelně hlásí i *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ* (2007) autorského kolektivu Přemysla Hausera.²⁶⁵ V úvodu autoři konstatují, že „obsah učiva je v RVP vymezen stejně, jak tomu bylo v dosavadních vzdělávacích programech“²⁶⁶, a z tohoto faktu vyvozují logický závěr: „Užívání nářečí samo o sobě není ničím špatným, existují však komunikační situace (především ve veřejné komunikaci, na úřadech, ve školách, v médiích apod.), kde je vhodnější jazyk spisovný, který je společný na celém území našeho státu.“²⁶⁷ Autoři sice nepodceňují ani funkční hledisko²⁶⁸, zároveň však zdůrazňují, že v určitých situacích jsou živé spisovné prostředky potřebné a nezastupitelné.²⁶⁹ Lze tedy souhlasit s výrokem Hájkové, podle něhož současné české didaktiky vymezují cíl vyučování mateřskému jazyku „s různou šíří, ale co do obsahu přibližně stejně, jako rozvoj schopnosti komunikace ve spisovném jazyce tak, aby žák byl schopen vyjádřit se jím výstižně a vhodně v různých situacích, do kterých se vzhledem k svému věku a sociálnímu postavení dostane“.²⁷⁰ I v komunikačním pojetí jazykové výchovy tedy zůstává spisovnost jedním z důležitých požadavků. Do jaké míry se daří jej naplňovat, je samozřejmě věc jiná. K odpovědi na tuto otázku lze dospět pouze rozsáhlejším výzkumem, leccos však mohou naznačit i dílčí výzkumné sondy, k nimž se řadí i naše práce.

2.9 Závěrečné shrnutí

V této kapitole jsme zrekapitulovali vývoj vztahu mezi spisovností a školní jazykovou výchovou od vystoupení PLK do současnosti. Konstatovali jsme, že během těchto osmdesáti let se vztah mezi spisovností a školou skutečně proměnil, a to jednak z důvodů lingvistických a didaktických, jednak z důvodů společenských. Ve vývoji školského přístupu ke spisovnosti můžeme s jistým zjednodušením hovořit o čtyřech vývojových fázích: 1. období funkční spisovnosti (od vystoupení PLK zhruba do roku 1945; viz 2.9.1), 2. období čisté spisovnosti

²⁶⁵ I tato didaktika navazuje na starší text (Hauser et al., 1994), na rozdíl od něj však už neobsahuje tvrzení, podle něhož je komunikační zřetel podřízen zřeteli gramatickému (Hauser et al., 1994, s. 10).

²⁶⁶ Hauser et al., 2007, s. 7.

²⁶⁷ Tamtéž, s. 8.

²⁶⁸ „V této souvislosti můžeme zmínit i nespisovné prostředky, které pronikají do spisovného jazyka (slang, profesní mluva), jestliže se ukáže jejich potřebnost“ (tamtéž, s. 9). Méně tolerantní postoj k nespisovnosti ve školní komunikaci vyjádřil Hauser v textu jen o málo starším: „V běžné komunikaci užívají žáci jazyk svého prostředí, nenutíme je, aby mezi sebou mluvili spisovně. Ve vyučování se však ve všech předmětech musí vyjadřovat spisovně. Nelze do spisovného vyjadřování mísit výrazy nespisovné. Každé nespisovné vyjadřování žáků opravíme“ (Hauser, 2004, s. 47). Stejný požadavek vyslovil například už Antonín Janů v díle *Jazyk mateřský a škola obecná* z roku 1897 (viz Jelínek, 1972, s. 155).

²⁶⁹ Tamtéž, s. 8.

²⁷⁰ Hájková, 2008, s. 16. Například v didaktice Radany Metelkové Svobodové z roku 2008 se sice explicitní odkazy na spisovnost nevyskytují, implicitně v ní však obsaženy jsou, jak vyplývá z následujícího výroku: „Je třeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích...“ (Metelková Svobodová, 2008, s. 12).

(od roku 1948 zhruba do konce 60. let; viz 2.9.2), 3. období diferencované spisovnosti (od konce 60. let zhruba do roku 1989; viz 2.9.3), 4. období komunikační (podmíněné) spisovnosti (od roku 1989 do současnosti; viz 2.9.4).

2.9.1 PLK zdůrazňoval především nutnost praktického ovládní jazyka a funkčnost řečových projevů.²⁷¹ Za ohnisko jazykové kultury považoval střední školy, především pak osmiletá gymnázia.²⁷² Domníváme se, že v kontextu společenské atmosféry první republiky byla koncepce PLK zcela přiměřená. PLK sotva mohl předvídat společenské otřesy po druhé světové válce, kvůli nimž spisovná čeština ztratila minimálně část své prestiže²⁷³, nemohl své názory konfrontovat s výzkumy mluvené češtiny a navíc mu bylo dopřáno příliš málo času, než aby mohl vytvořit syntetické didaktické dílo.²⁷⁴ Ačkoli se funkční kritérium stalo později předmětem oprávněné kritiky²⁷⁵, nebylo dosud nahrazeno kritériem lepším.²⁷⁶

2.9.2 Po roce 1945 se ve vyučování mateřskému jazyku znovu prosadila gramatická metoda a také požadavek všelidové spisovnosti, tedy myšlenky mířící proti pojetí PLK. Postupně také došlo k destrukci prvorepublikového školského systému.²⁷⁷ Na druhé straně se ovšem v didaktických spisech udržely pojmy jazyková kultura a funkce (zejména zásluhou Bohuslava Havránka).²⁷⁸ Smísením prvků předstrukturalistických (gramatická metoda), strukturalistických (funkce, synchronní pohled, jazyková kultura) a marxistických (všelidová spisovnost) vznikl podivný myšlenkový slepenec. Ve vyučování se navíc začala uplatňovat Trávníčkova teze o neutrálním spisovném jazyce.

²⁷¹ Ve výše citovaném článku Leontije Kopeckého uvádí autor výčet dovedností, které si má student nižších tříd gymnázia osvojit. Patří k nim např. vyplnění formuláře, vytvoření souhrnu, konspekt, výtah apod. (Kopecký, 1932, s. 105n.).

²⁷² „Naše školy, především naše školy střední, by měly všechno úsilí v hodinách věnovaných mateřskému jazyku upnout na to, aby tento úkol byl opravdu obecně prováděn a aby jasný a plynulý sloh výkladový se stal obecným alespoň u těch, kdo mají vzdělání středoškolské“ (Mathesius, 1936, s. 91). PLK tedy netvrdil, že všichni občané musejí ovládat vytříbenou mluvu.

²⁷³ Nebeská k tomu poznamenává: „Za uplynulých 60 let se podstatně změnily normy chování. Česká společnost se ve svých hodnotových postojích výrazně diferencovala (a stále diferencuje). ... Jedním z důsledků uvedeného stavu je i to, že v řadě dílčích společenství je prestiž spisovného jazyka nízká“ (Nebeská, 1999, s. 105). Proto je celkem pochopitelné, že PLK vztahoval jazykovou kulturu výlučně ke spisovnému jazyku (kritické stanovisko viz Čermák, 1996, s. 15).

²⁷⁴ O dalších důvodech, proč se program PLK nepodařilo prosadit, viz např. Sedláček, 1991, s. 178nn.

²⁷⁵ Viz např. Starý, 1995; Nebeská, 1999.

²⁷⁶ Viz názor Marie Krčmové: „Hledisko funkce komunikátu, s nímž jsme zvyklí pracovat, je přitom velkým zobecněním, nemáme však zatím jiné měřítko, podle něž by bylo možno takové pro vývoj standardu jazyka relevantní texty vydělovat“ (Krčmová, 2008, s. 33). Koneckonců i komunikační přístup k jazyku v sobě kritérium funkce obsahuje.

²⁷⁷ K jednotnému vzdělání, ke změnám koncepcí a osnov viz např. Šmejkalová, 2009, s. 311.

²⁷⁸ K postupnému návratu k předválečným tezím PLK viz Cvrček, 2006a, s. 27nn.

Výše popsaný systém socialistického školství samozřejmě nemohl fungovat a brzy se stal předmětem kritiky a institucionálních zásahů. Postupem času se situace přece jen měnila: začíná se uznávat, že spisovný jazyk je vnitřně diferencovaný a že existují různé stylové normy.²⁷⁹ Hlavní roli ve vyučování češtině však stále hraje gramatika, ve slohové výchově se žáci učí, jak své mluvené i psané projevy vtěsnat do předem narýsovaných šablon jednotlivých slohových útvarů – samozřejmě spisovně.²⁸⁰

2.9.3 Od konce 60. let se situace zvolna mění, jednak díky výzkumu mluvené češtiny, jednak díky komunikačně-pragmatickému obratu. Koncept absolutní spisovnosti je nahrazen konceptem spisovnosti diferencované, jehož podstatou je víra, že spisovná čeština disponuje nejen vrstvou knižní a neutrální, ale také vrstvou hovorovou, což umožňuje realizovat školní mluvené komunikáty spisovně, zároveň však živě a „mluvně“. V polovině 80. let se už začíná hlásit o slovo komunikační pojetí výuky.²⁸¹

2.9.4 Po roce 1989 nastává hledání nové školské koncepce. Poprvé otevřeně zaznívá názor, že škola klade na spisovnost přehnaný důraz, respektive že z ní učinila nejvyšší cíl.²⁸² V nové, komunikační koncepci není spisovnost cílem, nýbrž prostředkem k dosažení komunikačního úspěchu, ovšem pouze v určitých komunikačních situacích (proto ji nazýváme spisovností podmíněnou). V běžných komunikačních situacích mají přednost útvary nespisovné a není třeba se jim bránit.²⁸³ Tato myšlenka znamená důsledné uplatnění funkčního kritéria na celý národní jazyk, nikoli jen na jazyk spisovný, jak bylo doposud zvykem.

Zpochybnění dominantního postavení spisovné češtiny ve školním vzdělávání vede logicky k tomu, že klasický koncept spisovnosti a teorie jazykové kultury čelí kritice.²⁸⁴ Stále častěji zaznívají hlasy volající po vpuštění některých obecněčeských prvků do spisovné kodifikace, ba dokonce se ozývá i názor, že klasický koncept spisovnosti je třeba opustit a přejít k pojetí novému, které by lépe vyhovovalo české jazykové situaci. Nové vzdělávací kurikulum (RVP) však navzdory tomu definuje jazykovou výchovu poměrně konzervativně. Spisovnost tak má ve školní jazykové výchově stále pevné místo, alespoň teoreticky. Dokladem budiž i následující formulace z doposud poslední didakticky orientované

²⁷⁹ Viz např. Stich, 1969; Daneš, 1969.

²⁸⁰ Viz Macurová, 2000, s. 201.

²⁸¹ Máme na mysli knihu *Vyučování slohu* (Čechová, 1985).

²⁸² Viz např. Svobodová, 1995, s. 208.

²⁸³ Viz názor Karla Šebesty: „Pokud bude škola kultivovat žákovy schopnosti v běžné komunikaci, tak není třeba lpět na spisovnosti. Škola ale musí upozornit i na to, že způsob vyjadřování, který si žák z domova přinesl, je nějak příznakový a že není v některých situacích účelný“ (In: Chromý – Lehečková, 2010, s. 238).

²⁸⁴ Např. Starý, 1995; Nebeská, 1999; Cvrček, 2006a.

publikace, kterou máme k dispozici: „... sledujeme, aby žáci pochopili tvarový systém spisovného jazyka a jeho vývojové tendence. Snažíme se, abychom u žáků vypěstovali návyk využívat spisovné tvary v projevech, které mají být spisovné, tedy také ve škole, kde by jim měl být mluvním vzorem učitel, a to nejen učitel českého jazyka.“²⁸⁵ Další vývoj bude samozřejmě záviset na tom, zda se pojem spisovnosti v české lingvistice udrží, nebo zda bude nahrazen pojmem jiným, např. pojmem standard.²⁸⁶

²⁸⁵ Klímová – Kolářová, 2013, s. 234. V zájmu úplnosti dodejme, že v současné době existuje už i první didaktika českého jazyka vycházející z paradigmatu kognitivní lingvistiky (Pacovská, J.: *K hlubinám studákovy duše : didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012).

²⁸⁶ Perspektivně lze uvažovat o páté fázi vývoje, totiž o fázi *dobrovolné spisovnosti*: škola by spisovný projev přestala vyžadovat (včetně hodin českého jazyka) a ponechala by na rozhodnutí každého žáka či studenta, jak se bude ve škole vyjadřovat (srov. např. Čermákův výrok: „Když mluvím tak, jak mi zobák narost, proč bych si měl myslet, že mluvím nekulturně?“ In: Chromý – Lehečková, 2010, s. 34). V tomto pojetí by tedy škola přestala být garantem osvojení spisovné češtiny. Spisovnost by byla institucionálně zavržena.

3 VÝUKA SPISOVNÉ ČEŠTINY JAKO PROBLÉM JAZYKOVĚDNÝ A DIDAKTICKÝ²⁸⁷

V historickém vývoji vyučování českému jazyku patří spisovnost k nejdůležitějším a nejstabilnějším požadavkům, jak dokazují formulace v předmětových didaktikách a učebních osnovách.²⁸⁸ Výstižně to formuluje Hauser: „Jistě není náhoda, že se škola jako místo uplatňování spisovného jazyka uvádí na místě prvním. A dodejme, že tato skutečnost nebyla nikdy zpochybňována.“²⁸⁹ I nejnovější kurikulární dokument, definující jednotlivé etapy vzdělávání v České republice, tedy *Rámcový vzdělávací program* (2005), pojímá jazykovou výchovu v relativně tradičním duchu: „V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka.“²⁹⁰ Silný vztah mezi spisovností a školou potvrzují nejen některé dílčí výzkumy²⁹¹, ale především rozsáhlý výzkum z roku 2010, jehož se zúčastnilo celkem 3269 respondentů, z toho 1422 ve věkové kategorii 12–18 let (480 respondentů do 15 let, 931 respondentů nad 15 let).²⁹² Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že základní a střední škola zůstává v očích veřejnosti významným nositelem spisovného jazyka. U mládeže byl sice tento názor relativně nejméně častý (73,8 %; u laické veřejnosti 86 % a u bohemistů 96 %), autorky však soudí, že je to patrně způsobeno jistými iluzemi a apriorními představami: „Mládež do 18 let vidí jako výrazně vzorové vysokoškolské učitele (86,1 %), kdežto „svoje“ učitele ZŠ a SŠ, s nimiž pravidelně přichází do kontaktu, hodnotí střízlivě a realisticky.“²⁹³

Praktická výuka spisovného jazyka však dlouhodobě naráží na nemalé potíže – jazykové i didaktické. A právě o nich hodláme v této kapitole pojednat. Před začátkem výkladu ještě musíme upozornit, že vzhledem k výzkumnému zaměření práce klademe důraz především na tvaroslovnou rovinu spisovného jazyka. Ačkoli se na některých místech nevyhneme obecnějším jazykovědným otázkám, snažíme se všechny pojednávané problémy uvádět do vztahu ke školnímu jazykovému vyučování.

²⁸⁷ Tato kapitola je rozšířenou verzí příspěvku: Sojka, 2012b.

²⁸⁸ Už v 70. letech konstatoval tuto skutečnost Jan Průcha v textu *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému* (1978). Na základě analýzy učebních osnov z let 1930–1972 došel Průcha k závěru, že některé složky v učivu mateřského jazyka jsou konstantní. Zejména se to týká faktických poznatků o spisovné češtině (Průcha, 1978, s. 46nn).

²⁸⁹ Hauser, 2004, s. 46.

²⁹⁰ RVP pro základní vzdělávání, 2005, s. 20; viz též Hoffmann, 2006, s. 6.

²⁹¹ Patří sem např. výzkum provedený na ostravských základních školách v roce 2003. Výzkum ukázal, že ostravští žáci považují školu za nejvýznamnější doménu spisovného jazyka (viz Svobodová, 2004, s. 374).

²⁹² Viz Svobodová et al., 2011, s. 107. Výzkum proběhl v rámci grantového projektu *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci: recepce, realita, perspektiva a vize*.

²⁹³ Svobodová et al., 2011, s. 126.

3.1 Pojem spisovnost

Samotný pojem spisovnost je značně problematický. Někteří autoři upozorňují na to, že ačkoliv PLK s tímto pojmem pracoval, jeho uspokojivou definici nikdy nepodal.²⁹⁴ Iva Nebeská shledává příčiny tohoto paradoxu v tom, že Pražská škola chápala spisovný jazyk nikoli jako jednu z variet češtiny, ale jako útvar zvláštní, vysoce prestižní: „Pojem spisovnost proto nejenže nebyl v Pražské škole problémový, ale nebyl ani definován. Spisovný jazyk se považoval v podstatě za samozřejmý prostředek kultivovaného vyjadřování.“²⁹⁵ Václav Cvrček zase dokládá, že hledání kritérií spisovnosti je krajně obtížné: dochází k závěru, že ani jedno z tradičně používaných kritérií není spolehlivé, a pojem spisovnost (nikoli pojem spisovný jazyk) dokonce označuje za chiméru.²⁹⁶ Cvrček tedy vlastně popírá platnost tří klasických kodifikačních kritérií, jak je formuloval Daneš, tedy noremnost, adekvátnost k funkcím a systémovost.²⁹⁷

Jiní autoři považují za základní pramen pro zjišťování spisovné normy jazykový (či spíše řečový) úzus.²⁹⁸ Jiří Homoláč a Iva Nebeská se zase snaží definovat spisovnost nikoli útvarově, nýbrž komunikačně. Podle jejich názoru lze spisovnému prostředku přisoudit tři charakteristiky: 1. použitelnost na celém území, 2. použitelnost v projevech psaných, 3. použitelnost v mluvených projevech oficiálních a veřejných.²⁹⁹ Toto pojetí, reflektující dlouhodobé napětí mezi normou (územ) a kodifikací, umožňuje podle autorů „na jedné straně považovat i užívání některých elementů nespisovných ve spisovných projevech za noremní, na straně druhé nás to nenutí tyto elementy kodifikovat“.³⁰⁰ Sjednocení obou pohledů, tedy systémového i komunikačního, nalézáme v textu *Současná česká stylistika*: „Kdy je jazykový prostředek spisovný? Je tomu tak tehdy, je-li rozšířen v komunikátech s vyšším komunikačním cílem, kde komunikující usilují o spisovnost, není-li jeho výskyt regionálně omezen a má-li strukturní předpoklady integrovat se ve spisovném jazyce.“³⁰¹

²⁹⁴ Viz Cvrček, 2006a, s. 11.

²⁹⁵ Nebeská, 1999, s. 63.

²⁹⁶ Cvrček, 2006b, s. 58. Současná spisovná čeština je podle jeho názoru „množina prvků, která je určena výčtem (tj. kodifikací), nikoli vlastností. Jako taková je nehomogenní a nepřehledná, ztěžuje přirozenou (intuitivní) orientaci mluvčím.“ (tamtéž) Cvrčkovy argumenty nelze podceňovat, na druhou stranu ale musíme upozornit, že pojmy *spisovný jazyk* a *spisovná norma* se PLK intenzivně zabýval.

²⁹⁷ Daneš, 1979, s. 87. Viz též Daneš, 1977, s. 10n.

²⁹⁸ Viz např. Čermák – Sgall – Vybíral, 2005.

²⁹⁹ Homoláč, Nebeská, 2000, s. 108.

³⁰⁰ Tamtéž. Už Havránek ostatně v jednom ze svých článků napsal, že „v konkrétních projevech i zaměřených na spisovný jazyk budou vždy větší nebo menší úchyly od spisovné normy“ (Havránek, 1935, s. 9).

³⁰¹ Čechová et al., 2003, s. 48.

Polemiky uvnitř lingvistické obce jsou však jen jednou stranou problému, tou druhou, v konečném důsledku podstatnější, je chápání spisovnosti širokou veřejností. Zdá se totiž, že navzdory velkému úsilí funkční lingvistiky, zdůrazňující především komunikační funkci jazyka, setrvává nemalá část veřejnosti při hodnocení jazyka (zvláště spisovného) na stanoviscích historizujících a estetizujících. Tato skutečnost má zřejmě kořeny v národním obrození, kdy se český jazyk stal předmětem sakralizace: „Svět české kultury není v obrozeném chápání jazykovými prostředky označován, je jimi produkován, neboť realita české kultury se v počátcích ukládá především do jazyka, samo užívání jazyka je vlastně kulturotvorné.“³⁰²

Zřejmě zde setrvačně působí i vliv školní výchovy, neboť před vystoupením PLK se ve školských dokumentech jednostranně zdůrazňovalo užívání „správného jazyka“.³⁰³ Historizující názory na spisovnost a její ztotožňování s jazykovou správností se však projevuje nejen u laické veřejnosti, nýbrž i u některých učitelů: „Nepřeháním, že se leckdy setkáváme i u učitelů s názory hodnými generace Gebauerových žáků – tradice je velmi silná, petrifikuje starší stav poznání celá desetiletí.“³⁰⁴ U učitelů českého jazyka takový postoj překvapuje, protože poučenost o historických podmínkách vzniku moderní spisovné češtiny by u nich měla být samozřejmostí.

3.2 Česká jazyková situace

Vlivem historických okolností je kodifikace spisovné češtiny značně archaická. Připomeňme klasický Mathesiův text *Problémy české kultury jazykové* z roku 1933: „Tak se stala nová čeština spisovná nejarchaičtějším členem početné rodiny slovanských jazyků spisovných a osudně se vzdálila od češtiny hovorové. Pro tvary nového spisovného jazyka muselo být proto tvořeno nové jazykové povědomí. ... Situace byla velmi svízelná, ale přes to se velkorysý pokus zdařil.“³⁰⁵ Na konstruktovou povahu moderní spisovné češtiny upozornil i Alexandr

³⁰² Macura, 1995, s. 53. Estetizace jazyka se mimo jiné promítla i do známých pravopisných bojů (tamtéž, s. 43n.). Tento hodnotově orientovaný přístup k pravopisu zřejmě vysvětluje negativní postoj veřejnosti k pravopisným změnám, např. k pravopisné reformě z roku 1993 (viz Stich, 1995, s. 72). O tom, že se tato měřítka mohou promítnout i do hodnotících soudů mladé generace, tedy např. mylné ztotožňování jazyka s pravopisem, negativní hodnocení cizojazyčných výpůjček, zdůrazňování gramatické obtížnosti češtiny apod., viz např. Daneš, F. – Čmejrková, S. (1993): Jazyk malého národa. *Slovo a slovesnost*, 54, s. 19-30.

³⁰³ Viz Šmejkalová, 2005, s. 30.

³⁰⁴ Čechová, 2003/2004, s. 165. Viz i starší text Marie Čechové a Vladimíra Styblíka: „Neměly by se opakovat případy, kdy učitel nevěděl po celých deset let o úpravě pravopisu nebo o změnách v kodifikaci tvarosloví, a opravoval tedy chybně žákovské projevy...“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 11; o sklonu některých učitelů k archaizaci projevu v důsledku nedostatečné znalosti kodifikace viz též Hájková, 2011a, s. 144).

³⁰⁵ Mathesius, 1933 (cit. podle *Čeština a obecný jazykozpyt*, 1947, s. 442); viz též Starý, 1995, s. 56–103.

Stich: „Moderní spisovná čeština vznikla, pokud jde o morfologii (a zčásti o zvukovou stránku), jako „umělý“ kód.“³⁰⁶

Už několik desetiletí se navíc poukazuje na skutečnost, že spisovné češtině chybějí v některých konkrétních tvarech neutrální prostředky (např. v instrumentálu plurálu) – mluvčí tedy musí volit mezi variantou knižní a nespisovnou, obecněčeskou.³⁰⁷ Tuto skutečnost konstatuje i významný didaktik Vlastimil Styblík: „Čeština nemá ucelenou soustavu prostředků, která by plně vyhovovala potřebám mluveného projevu a přitom byla v souladu se spisovnou normou, nezabíhala na jedné straně do knižnosti a na druhé straně do nespisovnosti.“³⁰⁸ Objevuje se dokonce i krajní názor, podle něhož spisovná čeština v mluvené podobě vůbec neexistuje, viz následující výrok amerického slavisty Charlese Townsenda: „Part of the problem is what I consider a misunderstanding of what Literary Czech is. It is a written and not a spoken language. The notion purveyed by many Bohemists that there is a spoken Literary Czech (usually referred to as hovorová čeština) is not only a contradiction in terms, it is false.“³⁰⁹ Townsendovo tvrzení mohlo být inspirováno známým Danešovým výrokem, že hovorová čeština je chiméra; přečteme-li si však celý Danešův výrok, zjišťujeme, že popírá toliko existenci hovorové češtiny, nikoli hovorové vrstvy spisovného jazyka.³¹⁰ S Townsendovým názorem o neexistenci mluvené spisovné češtiny nesouhlasí například Jiří Kraus. V článku s příznačným názvem *Does Spoken Literary Czech Exist?* upozorňuje, že lidé vstupující na politickou scénu se snaží vědomě mluvit spisovně. Zájem o kultivovaný projev podle jeho názoru zvyšuje společenskou roli spisovného vyjadřování: „Thus, the development of public discourse in present-day Czech-speaking areas is being accompanied by a deep interest in a spoken literary language which would be acceptable to all speakers, not only to those from Prague.“³¹¹

Je tedy pochopitelné, že už od 60. let minulého století se mezi bohemisty vede diskuse o poměru mezi spisovnou a obecnou češtinou a také o případných kodifikačních úpravách.³¹² Průběh jednotlivých fází této dosud neukončené diskuse je dobře popsán např. ve Cvrčkově

³⁰⁶ Stich, 1991, s. 61.

³⁰⁷ Viz Kraus – Kuchař – Stich – Štícha, 1981.

³⁰⁸ Styblík, 1997/1998, s. 195.

³⁰⁹ Townsend, 1990, s. 11. Už dříve vyslovila tento názor americká lingvistka Louise Hammerová: „There was no evidence which would substantiate the hypothesis that there exists a spoken form of the literary language. Therefore, the written form of literary Czech and common Czech are distinguished as the two points of the linguistic continuum“ (Hammer, 1985, s. 15).

³¹⁰ „Její skutečná existence je podle mne chiméra či zbožné přání. Tím ovšem nijak nepopírám evidentní existenci hovorové „vrstvy“ prostředků spisovné češtiny“ (Daneš, 1988, s. 24).

³¹¹ Kraus, 1993, s. 47.

³¹² Naše stanovisko k těmto úvahám viz: Sojka, 2012c, s. 29nn.

monografii *Teorie jazykové kultury po roce 1945*³¹³, proto se mu zde dále nevěnujeme a spíše si všímáme, jak se tato diskuse projevuje v úvahách věnovaných školní jazykové výchově. Upozorňujeme pouze na hypotézu Jany Svobodové, že v přístupu ke spisovnosti se odráží generační hledisko: „...starší generace a značná část laické veřejnosti má tendenci přiklánět se ke spisovné češtině v užším, tj. kodifikačním rámci, zatímco mládež a erudovaní bohemisté vnímají posuny ve spisovné češtině ve smyslu proměnlivosti spisovné normy, tj. projevují vyšší tolerantnost a spisovnou češtinu vidí prizmatem noremnosti.“³¹⁴ Tuto hypotézu považujeme za závažnou: její potvrzení by totiž znamenalo, že vnímání spisovnosti by se v budoucnu mohlo značně rozšířit, neboť by se posunulo od kodifikace směrem k noremnosti. Toto stadium by podle našeho názoru mohlo zahájit postupný přechod ke standardní češtině.

Nyní se vraťme k tomu, jak se diskuse o vztahu mezi spisovnou a obecnou češtinou promítá do úvah o školní jazykové výchově. Po roce 1989 začínají někteří autoři hovořit doslova o násilném jazykovém přeučování žáků a studentů. Základní obrys této myšlenky nalézáme u Čermáka: „Osobní zkušenost ... mi říká, že jsem se narodil do obecné češtiny a že ta je mou mateřštinou a že škola se s lepším či horším úsilím až od šesti let snaží věci hodnotově obrátit a vštípit, že vše to předchozí bylo špatné a až ona přichází s tím správným a musí přeučovat.“³¹⁵ O několik let později vyvolal značný ohlas kolektivní článek *Umění děti česky*, v němž autoři mimo jiné píší: „Nelze čekat, že děti (natož studenti) uznají za pravdivé, dozvědí-li se ve škole, že mluví „špatně“, že se musí učit mluvit „správně“, spisovně. Takové přeučování, pokud k němu ještě dochází, může spíš vyvolávat frustraci.“³¹⁶ S myšlenkou násilného přeučování v hodinách českého jazyka nesouhlasí ovšem Šebesta: „Setkáváme se občas s myšlenkou, že škola jazyk žáků zavrhuje, třeba obecnou češtinu. Že dítě přichází do školy a dozvídá se, že mluví špatně. Podle mého názoru to neodpovídá skutečnosti. Kdyby dítě přišlo do školy do první třídy a dozvědělo se, že mluví špatně, tak zmlkne a učitel z něj nedostane hlásku.“³¹⁷

Spor o to, zda české děti jsou či nejsou jazykově přeučovány, plyne mimo jiné i z neujasněného vztahu mezi mateřským jazykem a obecnou češtinou. Zatímco lingvisté hájící myšlenku přeučování tvrdí, že nejvlastnější mateřštinou v Čechách je obecná čeština (viz

³¹³ Cvrček, 2006a, zejména 3. kapitola (s. 33–62) a 5. kapitola (s. 80–102). Vztahu mezi spisovností a nespisovností v moderní češtině se podrobně věnuje také Velčovský (Velčovský, 2009).

³¹⁴ Svobodová, 2009, s. 147.

³¹⁵ Čermák, 1996, s. 14. Stejný názor např. u Vybírala: „Ve škole však dítě velmi rychle pochopí, že překročení únosné hranice spisovnosti (nebo správnosti), tedy veškeré odchylky od normy, je penalizováno. Dítětem tak začne být manipulováno – přizpůsobí své jazykové chování dlouhodobému vkusu svého arbitra – a začne si osvojovat spisovnou normu i s její kodifikací – učí se.“ (Vybíral, 2003/2004, s. 81).

³¹⁶ Sgall et al., 2001/2002, s. 242.

³¹⁷ Chromý – Lehečková, 2010, s. 238.

např. Čermák, 1996, s. 14), od ostatních jazykovědců zaznávají jiné názory. Robert Adam se domnívá, že naší mateřtinou je ve skutečnosti idiolekt „obsahující prvky různého původu a různé příslušnosti: prostředky vlastní celému národnímu jazyku nebo jen jeho mluvené formě, prostředky charakteristické pro koiné či interdialekt, ale naopak i prvky spíše spisovné“.³¹⁸ Jana Hoffmannová v kolektivní monografii *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí* dokonce konstatuje, že české děti si spisovnou češtinu „osvojují bez potíží už ve velmi útlém věku“³¹⁹, vlivem sdělovacích prostředků navíc ještě snadněji než tomu bylo v minulosti. Pro úplnost dodáváme, že myšlenka přeučování českých žáků souvisí s problematikou české diglosie: diglosní charakter češtiny je ovšem velmi sporný, minimálně v duchu klasické Fergusonovy definice z roku 1959.³²⁰ Neil Bermel označuje současnou českou jazykovou situaci za postdiglotickou. Svůj názor odůvodňuje tím, že „jasné hranice mezi útvary postupně mizí, nahrazuje je šedá zóna smíšených a nejistých komunikačních funkcí.“³²¹

Zatím posledním návrhem v diskusi o spisovné a obecné češtině byl přechod od spisovnosti ke standardu. V článku *Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi* autoři znovu upozorňují na rozpor mezi územ a školní výukou mateřštiny: „Školská představa normy se už po desetiletí velmi výrazně rozchází s jazykovým územ.“³²² Škola má podle autorů především pravdivě informovat o jazykové situaci a vést žáka k úspěšné komunikaci. Stejný názor vyslovují v jednom z dalších článků i autoři Sgall a Maglione: „Spíš než o přesné zařazení jednotlivých tvarů jde o změnu pohledu, zejména o to, aby si děti uvědomily pružnost mluveného i písemného standardu, proměnlivost a prostupnost jejich hranic, střídání spisovných a nespisovných tvarů.“³²³ Smysl těchto výroků je podle našeho názoru nejasný: má se škola vzepřít současné kodifikaci a začít žákům doporučovat nekodifikované varianty? Podle našeho názoru nelze od školní jazykové výchovy žádat, aby razila cestu nové, progresivnější kodifikaci³²⁴, nebo aby dokonce urychlovala přechod ke

³¹⁸ Adam, 2007, s. 244. František Daneš ve starším textu konstatuje, že „vyšší varieta není našim „mateřským jazykem“ ve vlastním smyslu“ (Daneš, 1988, s. 25), netvrdí však ani, že roli mateřštiny hraje čeština obecná.

³¹⁹ Čmejrková – Hoffmannová (eds.), 2011, s. 346.

³²⁰ Tamtéž, s. 41nn. Tora Hedinová k diglosii poznamenává: „The dominant view today is that Czech does not exhibit diglossia in the classic sense“ (Hedin, 2005, s. 25).

³²¹ Bermel, 2010, s. 27. Bermel je dlouhodobě přesvědčen, že v češtině existují registry: od oficiálně psaného (tedy silně spisovného) po silně neoficiální (tedy silně nespisovný). Jejich existenci dokládá na analýze literárního dialogu (Bermel, 2000, s. 105). Ve své monografii konstatuje: „The notion that sharp boundaries exist between SC and CC has thus been gradually effaced, with the two varieties' essential separateness giving way in places to more discourse-oriented mixing to show foregrounding and backgrounding, rather than to mark situation.“ (tamtéž, s. 114).

³²² Čermák – Sgall – Vybíral, 2005, s. 105).

³²³ Sgall – Maglione, 2005/2006, s. 87.

³²⁴ Proto nesouhlasíme s tvrzením Svobodové, že výuku mateřštiny by mělo „provázet i předjímání, domýšlení, modelování možných příštích jazykových změn v duchu vývojových tendencí jazyka“ (Svobodová, 2000, s. 23; viz též Svobodová, 2001, s. 350)

standardní češtině (což je navíc pojem značně nejasný). Škola samozřejmě v jistém smyslu budoucí kodifikaci ovlivňuje už tím, že vychovává nové mluvčí, neměla by však podle našeho názoru přebírat roli kodifikační autority.

Myšlenka přechodu ke standardu byla ovšem přijata spíše odmítavě.³²⁵ Totéž lze říci i o Cvrčkově konceptu minimální intervence (KMI) i o *Mluvnici současné češtiny 1* (MSČ1), první korpusové mluvnici češtiny, která z myšlenky standardu a KMI přímo vychází.³²⁶ Diskuse o standardní češtině dosud probíhá. Ačkoli je koncept standardní češtiny většinou jazykovědci odmítán, o jeho skutečné nosnosti rozhodne podle našeho názoru až budoucnost.

3.3 Vztah mezi komunikační situací a kódem

Zastánci komunikačního pojetí jazykové výchovy spatřují komunikační kompetenci ve schopnosti úspěšně řešit komunikační situace. Kompetence jazyková je tedy jen jednou částí kompetence komunikační: komunikační kompetence v sobě totiž zahrnuje nejen schopnost aktivně využívat prostředky jazykového systému, ale navíc i využívat je účelně podle situace.³²⁷ Podle Ondřeje Hausenblase má škola vést žáka k tomu, aby si uměl „poradit se všemi situacemi a způsoby dorozumívání, a to i když budou třeba zcela nové.“³²⁸ Tento postup by byl velmi dobře použitelný, kdyby existovala jednoznačná korelace mezi komunikační situací a konkrétním útvarem. Tento vztah však – alespoň v češtině – neexistuje, jak upozorňuje Kořenský: „Protože... u nás nejsou jednotlivé typy komunikačních situací „definovány“, tj. pevně svázané s vyhraněnými soubory vyjadřovacích prostředků, ... je užívání spisovných a nespisovných vyjadřovacích prostředků v reálné komunikační situaci u jednotlivých mluvčích závislé na jakémsi neustálém „ohledávání“ probíhající komunikace.“³²⁹

Komunikační pojetí tedy zdá se v plné míře nezaručuje osvojení spisovného jazyka, neboť v mnoha situacích dochází buď ke střídání kódů, nebo lze komunikačního úspěchu dosáhnout použitím spisovné i nespisovné varianty.³³⁰ Jako jednoznačně „spisovné“ komunikační situace lze označit jen nejoficiálnější a nejformálnější projevy, např. novoroční

³²⁵ Zejména Oliva, 2005 a Kořenský, 2005.

³²⁶ Ke KMI zejména Adam, 2009 a Beneš – Prošek, 2011. K MSČ1 zejména Kosek et al., 2011.

³²⁷ Viz např. Hájková, 2008, s. 17.

³²⁸ Hausenblas, 1992, s. 7. Podobnou formulaci nalézáme i v RVP pro základní vzdělávání, 2005, s. 20.

³²⁹ Kořenský, 1992, s. 48.

³³⁰ Tím samozřejmě netvrdíme, že spisovnou češtinu si musejí bezpodmínečně osvojit všichni žáci na všech typech škol, i když s tím oficiální školské dokumenty počítají. Souhlasíme s Hausenblasovým tvrzením, že „chtít předepsat a zajistit stejnou úroveň znalostí žactva ve všech školách v témž ročníku byl socialistický blud“ (Hausenblas, 1992, s. 10). I Hájková konstatuje, že mnozí jedinci si některé tvary osvojí nedostatečně, a některé si dokonce neosvojí nikdy, ačkoli se s nimi ve škole setkali. (Hájková, 2012, s. 37)

projev prezidenta republiky či skládání oficiálního slibu. Je ovšem otázka, do jaké míry lze tyto situace smysluplně a dlouhodobě navozovat ve školní jazykové výchově.

3.4 Vymahatelnost kodifikace

S obsahem předcházející podkapitoly souvisí i nikoli nepodstatná otázka, do jaké míry je spisovnost skutečně závazná, či dokonce „právně vymahatelná“, jinak řečeno, zda absence spisovného vyjadřování může mít za následek sankci. Problematika vymahatelnosti kodifikace se nám perspektivně jeví jako závažná zejména v jazykové výchově na druhém stupni základní školy (a možná i na střední škole). V období staršího školního věku se totiž žáci často vzpírají normám, a to i těm, které vymáhat lze. Tím spíše se dá podle našeho názoru očekávat, že vymáhání spisovného vyjadřování ve škole se může v budoucnu stát předmětem právních sporů.³³¹

Zdá se, že jedinou oblastí, kde nedodržení spisovné kodifikace může k sankci skutečně vést, je školní hodnocení. Explicitně nalézáme toto konstatování u Adama: „V dnešní době je kodifikace závazná pouze v oblasti školního vyučování (garantem je zde ministerstvo školství), mimo ni má charakter doporučení.“³³² V reálném životě mluvčí riskuje toliko snížení svého renomé, jestliže v prestižní komunikační situaci zvolí nespisovný kód.³³³ Školní jazyková výchova je tedy v tomto směru značně odtržena od životní praxe, možnosti vyvinout na žáka přiměřený tlak lze však podle našeho názoru využít v některých případech pozitivně. Kromě ne vždy jednoznačného vztahu mezi komunikační situací a kódem totiž komplikuje výuku spisovné češtiny (jakož i celou jazykovou praxi) také skutečnost, že někteří mluvčí, ve školním kontextu žáci, se při volbě kódu neřídí ani základními dichotomickými vztahy (oficiálnost–neoficiálnost, formálnost–neformálnost, psanost–mluvenost atd.) – nikoli proto, že toho nejsou schopni, nýbrž proto, že vůči přepínání kódů pocítují averzi.³³⁴ Z didaktického hlediska zde tedy dochází k nesouladu „mezi společenským významem určitých cílů a jejich osobním smyslem pro žáky“.³³⁵ Souhlasíme sice s Hausenblasem, že „chce-li učitel zaručit spisovnost, ať učí žáky pracovat s příručkami, zeptat se zkušenějšího a ať žáky motivuje, aby

³³¹ Uvažme například situaci, kdy student podá stížnost, že mu u maturitní či jiné zkoušky byla snížena známka za nespisovné vyjadřování (případně že kvůli tomu zkoušku nesloužil), a věcnou podstatu stížnosti založí právě na faktu, že spisovné vyjadřování není právně vymahatelné. Výsledek takového sporu lze podle našeho názoru těžko předvídat.

³³² Adam, 2006, s. 201. Je však otázka, zda autorita ministerstva není v tomto případě zpochybnitelná.

³³³ Viz Prošek, Smejkalová, 2011, s. 234.

³³⁴ Čmejrková – Hoffmannová (eds.), 2011, s. 347.

³³⁵ Skalková, 1999, s. 113.

se „správné“ tvary naučit chtěli, nikoli museli³³⁶, zároveň se však domníváme, že kromě vnitřní motivace lze v jazykovém vyučování využívat i prvků motivace vnější, a to přinejmenším jako podpůrný faktor.³³⁷

3.5 Normy chování

Jazyk se mění jednak působením zevnějšku (např. vznikem nových komunikačních funkcí, jež musí plnit), jednak svou vlastní vnitřní dynamikou.³³⁸ Jazyk je však zároveň jevem společenským, odrážejí se v něm sociální síly.³³⁹ Změna společenského klimatu může ovlivnit postoje k jazyku či k jeho jednotlivým varietám. V českém kontextu k tomu bezesporu došlo. Podle Ivy Nebeské se normy chování za posledních šedesát let značně proměnily: místo sebeovládání se po roce 1989 začala stále více oceňovat spontánnost; ta je logicky spojena s nespisovným vyjadřováním. Kromě oficiálních autorit dnes navíc působí silné vzory masmediální, a to právě na děti a mládež. V mediální komunikaci dnes sledujeme znatelný příklon ke konverzacionalizaci, tedy „oslabování oficiálnosti, autoritativnosti a formálnosti mediálního vyjadřování a příklon k neoficiálnosti, neformálnosti a spontánnosti“.³⁴⁰ Celkově lze říci, že prestiž spisovného jazyka minimálně v některých dílčích společenstvích poklesla.³⁴¹

Ačkoli nemáme k dispozici konkrétní výzkumná data, domníváme se, že vzory působící na děti a mládež lze se na ose spisovnost–nespisovnost přiklánět spíše k nespisovnému pólu. Učitel coby představitel oficiální autority se tak ocitá v obtížné situaci. Je proto vcelku pochopitelné, že někteří studenti učitelství nemají ke školské spisovnosti

³³⁶ Hausenblas, 1992, s. 36.

³³⁷ Autorky Isabella Pavelková a Alena Škaloudová na základě dlouhodobých výzkumů konstatují, že „rozvoj výkonové motivace a její kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, mající velký dopad právě na kvalitu učebních procesů“ (Pavelková, Škaloudová, 2009, s. 1). V závěru příspěvku pak autorky tvrdí, že „strach ve škole je motivačním činitelem, který v mírné podobě pravděpodobně zvyšuje výkon žáků, v silné podobě naopak výkon zeslabuje“ (tamtéž, s. 10). David Fontana zase konstatuje, že „i když učitel podněcuje děti sebevíc, přesto nastanou situace, kdy jejich intrinsická motivace bude nedostatečná a bude nutno obrátit se k motivaci extrinsické povahy“ (Fontana, 1997, s. 153).

³³⁸ Viz soubor statí Vladimíra Skaličky *Vývoj jazyka z roku (1960)*, zejména stať *Příčiny jazykových změn*, s. 28–32.

³³⁹ Někdy se dokonce mohou za zdánlivě jazykovými problémy skrývat problémy mimojazykové. Týká se to např. českých pravopisných bojů v první polovině 19. století (viz Macura, 1995, s. 43n.; též Stich, 1979, s. 101).

³⁴⁰ Čmejková – Hoffmannová, 2011, s. 282n.

³⁴¹ Nebeská, 1999, s. 105.

jednoznačně kladný vztah, jak vyplývá ze zjištění Radoslavy Brabcové: „Pochybnosti o vhodnosti užívat spisovný jazyk se už však dostaly i do povědomí našich studentů.“³⁴²

Na druhé straně však rozhodně nelze tvrdit, že vztah široké veřejnosti ke spisovnému jazyku je negativní, žáky a studenty nevyjímaje. Daneš sice koncem 90. let vyslovil názor, že mnozí příslušníci mladší generace projevují „slabý anebo žádný zájem o spisovný jazyk“ a že „pocit závaznosti norem a vědomí spoluzodpovědnosti za kvalitu jazyka jsou oslabené“³⁴³, zároveň však vyjádřil naději, že se situace časem zlepší. Podle Krause může jedinec chápat spisovnou češtinu různě: od příznaku profesionality až po nevhodnou knižnost a vytváření zbytečné distance mezi mluvčím a adresátem.³⁴⁴ Odlišné, leckdy přímo protikladné přístupy ke spisovnosti lze ostatně nalézt i mezi samotnými učiteli (viz dále).

Proti tendenci ke spontánnosti (a tedy k nespisovnosti) působí samozřejmě i tendence opačná. Příslušníci určitých společenských vrstev, např. někteří podnikatelé, považují komunikaci ve spisovném jazyce za účinný prostředek pozitivní sebe prezentace (jejich vztah ke spisovnosti je tedy čistě pragmatický).³⁴⁵ Otázka však zní, zda školní mládež považuje tyto osoby za své vzory. Podle Svobodové se mnozí žáci základních škol, zejména na druhém stupni, k žádným mluvním vzorům nehlasí a zdůrazňují svou vlastní jazykovou jedinečnost.³⁴⁶

Postoj veřejnost k jazyku se stal předmětem několika výzkumných sond. My se zde zmíníme o výsledcích výše uvedené sondy z roku 2010, jíž se zúčastnilo také 1422 žáků a středoškolských studentů ve věku 12–18 let. Pro naše účely má největší význam otázka zaměřená na postoje k užívání spisovné češtiny. Cílem otázky bylo zjistit, „jakou má spisovná čeština v naší společnosti prestiž, jak je dodržování spisovné češtiny vnímáno, zda respondenti spisovnou češtinu vítají, nebo odmítají, zda ji hodnotí kladně, či záporně, případně, zda u nich tento jazykový útvar vůbec vzbuzuje jakékoli emoce“.³⁴⁷ Z dosažených výsledků³⁴⁸ vyvozuje autorka následující závěr: „Vlažnější přístup mládeže k užívání spisovné češtiny může pramenit z jisté averze mladých lidí vůči škole, nutnosti podřídít se

³⁴² Brabcová, 1996, s. 221. Autorka zaznamenala názory studentů 5. ročníku učitelství. Je však otázka, zda jejich skepse vyplynula z vnitřního přesvědčení, nebo spíše z bezprostředních dojmů získaných během pedagogické praxe (tedy ze střetu mezi očekáváními a pedagogickou realitou).

³⁴³ Daneš, 1997, s. 18.

³⁴⁴ Kraus, 2011, s. 9.

³⁴⁵ Daneš, 1997, s. 18.

³⁴⁶ Svobodová, 2000, s. 110

³⁴⁷ Bogoczová, 2012, s. 27n; viz též Svobodová et al., 2011, s. 177nn.

³⁴⁸ Rozložení odpovědí (celkem 1360; Bogoczová, 2012, s. 28) hodnotících vztah ke spisovné češtině: *velmi oceňuji* (214) – *líbí se mi* (551) – *občas ocením* (460) – *není důležité* (118) – *vůbec mě nezajímá* (17). Nadpoloviční většina tedy hodnotí spisovnou češtinu kladně (součet prvních dvou odpovědí: 765 / 1360 = 56,25 %), zhruba třetina má postoj spíše neutrální (občas ocením: 460) a jen necelých 10 % se vyjádřilo negativně (součet posledních dvou odpovědí: 135). U ostatních respondentů byl vztah ke spisovné češtině ještě vřelejší. Celkové procento prvních dvou odpovědí (*velmi oceňuji a líbí se mi*) činilo 64 %.

jakékoliv normě, včetně normy jazykové a nevylučuji možnost, že s odstupem času tito lidé své názory přehodnotí.³⁴⁹

Zjištěné výsledky by pro jazykovou výchovu mohly znamenat určité povzbuzení, podle našeho názoru je však nelze přeceňovat. Deklarované postoje se totiž nemusejí shodovat se skutečným řečovým chováním respondentů, jak ve svém výzkumu z konce 90. let minulého století prokázala Lenka Bayerová-Nerlichová: „Průměrný Čech by v neformálním kontextu použil podle svých vlastních představ sedmkrát častěji spisovnou češtinou, než ji ve skutečnosti opravdu používá. ... Průměrný Čech by podle svých vlastních představ použil přibližně dvakrát častěji spisovnou češtinu, než ji ve formálním kontextu de facto používá.“³⁵⁰ Právě postojová složka zřejmě způsobuje nedůvěru a někdy přímo alergické reakce veřejnosti na návrhy týkající se změn kodifikace. Výstižně to formuluje Kraus: „Dovedu si dobře představit korpus textů mluveného jazyka, který by ukázal, že tvar *lidma* je daleko četnější než tvar *lidmi*. Ale dovedu si také představit rozruch, který by vyvolala kodifikace, která by tvar *lidma* zahrnula. Pochopitelně především (nebo také) ze strany těch, kteří sami spisovně obvykle nemluví, ale kteří zastávají názor, že dodržování spisovné normy k některým povoláním a k některým komunikačním situacím nerozlučně patří.“³⁵¹ Dotazy kladené Jazykové poradně Ústavu pro jazyk český navíc svědčí o tom, že mnozí tazatelé si sice uvědomují jazykový vývoj, v konkrétní situaci však chtějí slyšet jedno „správné“ řešení a k existenci dublet se stavějí odmítavě.³⁵² To poněkud relativizuje názory těch lingvistů, kteří tvrdí, že „zavádění dublet (pokud je přehledné a soustavné) posiluje u mluvčího pocit, že se může na své jazykové povědomí spolehnout“.³⁵³

Proklamované žákovské postoje tedy nemusejí mít (a pravděpodobně nemají) na školní jazykovou praxi žádný vliv. Ve školní jazykové výchově se navíc odrážejí i jiné žákovské postoje než jen postoj ke spisovné češtině, zejména postoj k učitelům a ke škole obecně (viz dále).

³⁴⁹ Tamtéž. Mládež však zároveň v dopsaných formulacích opakovaně tvrdila, že „lidí s kultivovaným projevem je málo a že jich stále ubývá; tím vlastně zástupci mladé generace nepřímou přitakávanou odpovědí *velmi oceňují*, i když ji neoznačili“ (Svobodová et al., 2011, s. 178).

³⁵⁰ Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 185n.; viz též Bayerová-Nerlichová, 2003, s. 303. Výzkum mimo jiné odhalil i skutečnost, že „Češi neumějí pojmenovat jazykovou varietu, kterou mluví; obecná čeština je pojmem většiny Čechů neznámým“ (Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 188). Nesoulad mezi složkou postojovou a konativní však lingvisté konstatovali už v 60. letech minulého století (viz Čmejková – Hoffmannová, 2011, s. 435).

³⁵¹ Kraus, 2007/2008, s. 32.

³⁵² Viz Smejkalová, 2005, s. 111; Ivana Svobodová ve starším článku uvádí, že „uživatelé negativně hodnotí variantnost v jazyce a přeceňují jazykovou správnost“ (Svobodová, I., 1988, s. 127).

³⁵³ Čermák – Sgall – Vybíral, 2005, s. 104. Problém je samozřejmě v tom, jak chápat formulaci „přehledné a soustavné“.

3.6 Psaná čeština

Ve 3. podkapitole jsme se zmínili o nejasném vztahu mezi komunikační situací a konkrétní varietou. Měli jsme ovšem na mysli komunikaci mluvenou. Nyní se proto musíme v krátkosti zmínit o jazyce psaném.

Z lingvistického hlediska je vztah mezi mluveností a psaností značně problematický. Psaná forma se totiž „velmi často definuje na pozadí řeči mluvené, ale mluvená řeč se posuzuje na pozadí parametrů plynoucích z analýzy řeči psané, totiž na pozadí parametrů gramatických“.³⁵⁴ Konfrontace mezi psanými a mluvenými projevy pak logicky vyznívá ve prospěch projevů psaných a od mluvčích se očekává, že svůj mluvený projev co nejvíce přiblíží psanostním normám.³⁵⁵

Psaná forma jazyka bezesporu tíhne ke spisovnosti výrazněji než komunikace mluvená (jak ostatně vyplývá už z etymologie slova *spisovný* či *spisovnost*). Čermák dokonce s nadsázkou hovoří o „cultural ‚terrorism‘ of the written language (to overstate the situation somewhat)“.³⁵⁶ Odvozenost mluvenostních norem z norem psanostních (v případě češtiny ještě posilovaná konstruktovým charakterem spisovného českého tvarosloví) měla a zřejmě dosud má vliv i na školní jazykovou výchovu. Šebesta k tomu poznamenává: „Výzkumy různého typu doložily, že škola vede žáky i v ústním projevu k takovému typu vyjadřování, které je příznačné pro projev písemný, nezávislý na kontextu, formální.“³⁵⁷

Ani v psaných projevech už dnes ovšem nelze hovořit o jednoznačné dominanci spisovného kódu. Při pohledu na krátké textové zprávy (SMS), internetové diskuse, chaty, e-maily, sociální sítě, Skype či ICQ lze pozorovat zřetelný průnik mluvenostních, a tedy i nespisovných rysů do tohoto druhu písemných komunikátů³⁵⁸, nemluvě o stránce

³⁵⁴ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 30.

³⁵⁵ Primární rozdíl mezi mluveným a psaným projevem je přitom evidentní. Eysenck a Keane uvádějí, že „mluvený projev je obvykle neformální a strukturně jednoduchý a informace je často sdělována dosti rychle“ (Eysenck – Keane, 2008, s. 469).

³⁵⁶ Čermák, 1987, s. 140. I Nebeská konstatuje, že „rozesťup mezi kodifikovanou normou a převládajícím územ je do značné míry rozesťupem právě mezi psanou a mluvenou formou češtiny“ (Nebeská, 1996, s. 133).

³⁵⁷ Šebesta, 1999, s. 52. Zajímavý je ovšem v této souvislosti Vondráčkův postřeh: na základě analýzy časopisů pro mládež dospěl Vondráček k přesvědčení, že „ačkoli rysy připravenost, psanost, veřejnost k sobě inklinují a bývají vázány na spisovný jazyk, nelze z nich ještě požadavek na spisovnost jednoznačně vyvodit“ (Vondráček, 2000/2001, s. 87).

³⁵⁸ Z nejnovějších výzkumů jmenujme výzkum Jitky Rybolové zaměřený na e-maily, SMS zprávy a tvořivé projevy středoškoláků ve věku 15–19 let. Autorka zjistila, že ve všech komunikátech se vyskytly následující nespisovné jevy: I pl. (typ *chvílema*), typ *velkej*, typ *o krásným*, typ *patřej* (Rybolová, 2011/2012, s. 120). Jandová et al., 2006, konstatují častý výskyt nespisovných tvarů v komunikaci na www chatu: častý byl zejména I pl. a tvar *bysme* (Jandová et al., 2006, s. 94nn.) Vondráček už dříve upozornil na výskyt nespisovných prvků v časopisech pro mládež. (Vondráček, 2000/2001)

ortografické³⁵⁹, včetně používání tzv. emotikonů.³⁶⁰ Tyto nové způsoby komunikace proměnily vztah produktora a jeho psaného textu: zatímco dříve pocíťoval při psaní dopisů jistou závaznost, nyní může texty rychle tvořit, rychle odesílat, okamžitě reagovat na případné odpovědi atd. Rychlost, uvolněnost a spontánnost, s jakou tyto komunikáty vznikají, pocit závaznosti oslabují, což se pochopitelně promítá i do jazykové stránky textů. Elektronická komunikace tedy značně rozšířila okruh komunikátů, v nichž se může uplatňovat psaná podoba obecné češtiny.³⁶¹ Čmejrková navíc konstatuje, že ačkoli se „e-mailová korespondence opírá o jazyk psaný, sami uživatelé e-mailu nejčastěji charakterizují e-mailové komunikáty jako mluvené.“³⁶² Samostatným problémem je pak pronikání neformálních rysů do formální elektronické komunikace, tedy vlastně posun zdvořilostních norem. Ani mnozí studenti bohemistiky si například neuvědomují, že komunikace s vyučujícím je ze sociálního hlediska asymetrická a že tento fakt by se měl projevit i v e-mailové korespondenci. Studenti však místo formálního vyjadřování často volí vyjadřování neformální.³⁶³

S ohledem na školní jazykovou výchovu je navíc třeba vzít v úvahu, že zatímco starší a střední generace si na elektronickou komunikaci musela zvykat, pro mladou generaci je už produkce i recepce těchto komunikátů zcela samozřejmá. Přimět žáka, který si v mimoškolním prostředí navykl psát zčásti nespisovně, bez interpunkce, velkých písmen, často i bez diakritiky, aby se vyjadřoval spisovně a respektoval pravopisná pravidla, jistě není snadný úkol. Na druhé straně by však bylo přehnané tvrdit, že nespisovné prvky v elektronické komunikaci soukromého rázu převládají. Potvrzují to i závěry rozsáhlého výzkumu soukromé korespondence: „Srovnání soukromé korespondence s mluvenou konverzací ukazuje, že psaná forma přece jen reflexi nespisovných prostředků běžné řeči do jisté míry omezuje.“³⁶⁴ Výzkum Květy Rysové a Marie Čechové zjišťující „souvislosti mezi způsobem vyjadřování studentů-adolescentů a jejich aktivním čtenářstvím“³⁶⁵ zase ukázal, že studenti jsou při písemné reprodukci beletristického textu (v tomto případě šlo o dva texty

³⁵⁹ Viz např. Jandová et al., 2006, s. 89nn. Těž i monotematické číslo časopisu *Čeština doma a ve světě* (2006).

³⁶⁰ Viz např. Hladká – Šmilauer, 2006. Autoři zde analyzují materiál zahrnující 690 e-mailů.

³⁶¹ Viz Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 48n.

³⁶² Čmejrková, 2003, s. 50; o oscilaci zpráv SMS mezi jazykem mluveným a psaným viz též Hašová, 2002, s. 207. Čechová hovoří v této souvislosti o tzv. psané mluvenosti (Čechová et al., 2000, s. 382).

³⁶³ Viz Šmejkalová – Janovec, 2011/2012, s. 62. Ke stejnému závěru dospěl už dříve Vondráček, tvrdí však, že se na tom částečně podílí i sama škola: „Z hravé, familiární středoškolské atmosféry supluje tzv. moderní výukové metody přechází student za současných demografických podmínek bez výraznějšího filtru do nepříliš odlišného prostředí vysoké školy“ (Vondráček, 2009, s. 22).

³⁶⁴ Viz Hladká et al., 2005, s. 17; podobně i Kodýtek, 2008, s. 139.

³⁶⁵ Rysová – Čechová, 2011, s. 49.

Františka Nepila) schopni zachovat jeho stylové kvality i v plánu morfologickém: nespisovné tvary se ve studentských pracích stejně jako v Nepilově originálu objevovaly jen zřídka.³⁶⁶

Psanostní normy se po roce 1989 výrazně uvolnily i v krásné literatuře, zejména v próze. Podle Mareše se v tomto období začala v české literatuře prosazovat orálnost a spontaneita.³⁶⁷ Analýzou současných beletristických textů dospěl Mareš k závěru, že „obecná čeština zapojující se do interakce s češtinou spisovnou stále představuje rozšířený prostředek literárního vyjádření. ... Pro náročně koncipovaná díla je nadále typická nepředvídatelná oscilace mezi spisovnými a nespisovnými prvky...“³⁶⁸ Z Marešova názoru vyplývá, že i současná česká beletrie reflektuje posuny společenských norem, a proto v ní nespisovné prvky nalézají hojně uplatnění. S absolutní spisovností se tak žáci mohou setkat už jen ve starších literárních dílech, je však otázka, jaký postoj k těmto textům zaujímají.

Závěrem tedy můžeme říci, že ačkoli tradičně pevný vztah mezi spisovností a psaností dosud existuje, částečně i v písemných komunikátech soukromého rázu, psanostní normy se s nástupem elektronické komunikace nepochybně proměnily. Podle Čmejrkové může právě tlak masmédií a moderních komunikačních technologií proměnit nejen normy mluvenosti, ale i normy psanosti: „Rozhlas a televize budou určovat normy mluvenosti a je možné, že internet bude udávat normy psanosti.“³⁶⁹ Skutečnost, že mluvenostní, a tedy i nespisovné rysy pronikají právě do těch typů komunikátů, s nimiž se mládež nejčastěji setkává, má pro školní výuku závažné důsledky. Zatímco dříve se při nácvičce spisovného písemného projevu daly využívat i žánry soukromé korespondence, dnes je nutno volit komunikáty oficiálnějšího charakteru. Ty ovšem ve většině případů nevycházejí z bezprostředních zkušeností žáků, což nácvičce písemného projevu dále znesnadňuje.

3.7 Učitelé českého jazyka a učitelé ostatních předmětů

Nezbytným předpokladem úspěšné výuky spisovného jazyka jsou dobře připravení učitelé (nejen češtináři) ovládající spisovnou podobu jazyka slovem i písmem. Jazyková praxe bohužel ukazuje, že tento předpoklad není vždy takovou samozřejmostí, jak bychom očekávali. Od 50. let minulého století se totiž úroveň jazykové kultury na českých školách,

³⁶⁶ Tamtéž, s. 149.

³⁶⁷ Mareš, 2008, s. 111.

³⁶⁸ Tamtéž, s. 121.

³⁶⁹ Čmejrková, 2006, s. 14.

zejména úroveň mluveného projevu, opakovaně stává předmětem kritiky³⁷⁰, a v 60. letech vede i ke konkrétním institucionálním zásahům (v roce 1966 vznikla na půdě ÚJČ AV speciální komise, jejímž úkolem byla analýza stávající neutěšené situace a návrh řešení³⁷¹).

Kritika se ovšem zdaleka netýkala a netýká jen žáků a studentů, případně celé výukové koncepce³⁷², nýbrž právě i samotných učitelů a studentů učitelství. Už začátkem 70. let konstatoval Průcha (na základě prvních dílčích výzkumů pedagogické komunikace), že mluva učitelů kolísá od striktní spisovnosti po výraznou nespisovnost.³⁷³ Ve stejné době také sílí hlasy, aby se v rámci studia učitelství věnovala zvýšená pozornost nácviku mluveného projevu.³⁷⁴ V 80. letech formuluje tento požadavek explicitně Čechová: „Zjištěné nedostatky v úrovni vyjadřování učitelů v různých vyučovacích předmětech nás jen upevnily v přesvědčení o nezbytnosti systematické jazykové přípravy všech studentů učitelství na vysokých školách. Tato příprava by měla být specifikovaná, zaměřena na rozvoj stylizačních dovedností a schopností v oblasti spisovného vyjadřování psaného, zvláště pak mluveného...“³⁷⁵ Konkrétní nedostatky v mluveném projevu učitelů češtiny opakovaně konstatovala mj. Balkó³⁷⁶, pravidelný výskyt nespisovných jevů v projevech učitelů českého jazyka (během vyučování) zjistila v 90. letech např. Svobodová³⁷⁷, v poslední době dospěl k podobným závěrům také Čihák³⁷⁸, v bakalářské práci Kovářová³⁷⁹ a naposledy v disertační

³⁷⁰ Viz např. Staněk, 1953. Kritika školního jazykového vyučování se samozřejmě ozývala už mnohem dříve, jak dokládá následující výrok Václava Ertla: „Je zjevné, že dnešní střední škola nedosahuje svého cíle ve vyučování mateřskému jazyku“ (Ertl, 1928, s. 70). Ertl měl především na mysli „přečeňování formální stránky řeči“ (tamtéž, s. 77). Lze ovšem souhlasit se Šmejkalovou, že školní jazyková výchova byla předmětem kritiky vždy (viz Šmejkalová, 2009, s. 308).

³⁷¹ Viz Šmejkalová, 2010, s. 317–321.

³⁷² Čechová například kritizovala nedostatečnou hodinovou dotaci předmětu (Čechová, 1970/1971, s. 33n.) a také nedostatečné postgraduální vzdělávání učitelů (např. Čechová, 2009/2010, s. 111 a 114n.).

³⁷³ Průcha, 1971a, s. 873. Průcha zároveň upozornil na skutečnost, že zde existují rozdíly podle typu školy, předmětu a také rozdíly genderové.

³⁷⁴ Viz např. výrok Ludmily Žáčkové: „Ve studijním plánu posluchačů pedagogických fakult však na praktická cvičení není dostatek prostoru. Po nezbytném teoretickém zvládnutí příslušné problematiky by měl nastoupit praktický výcvik. Děje se tak bohužel jen příležitostně, a to k získání praktických návyků pěkné živé řeči vůbec nestačí...“ (Žáčková, 1971/1972, s. 196).

³⁷⁵ Čechová, 1984–1985, s. 302. Stejný požadavek vyslovila Marie Čechová i na celostátním semináři Pedagogická interakce a komunikace v roce 1985: „Znovu zdůrazňuji potřebu zavést povinnou soustavnou praktickou jazykovou a slohovou výchovu u všech studentů učitelství a na tuto problematiku pamatovat i v dalším vzdělávání učitelů v činné službě.“ (Čechová, 1988, s. 291).

³⁷⁶ Ve své diplomové práci z roku 1982 dochází Balkó k závěru, že „celková úroveň vyjadřování učitelů v našem výzkumu ovlivňuje v negativním smyslu úroveň jazykového vyjadřování žáků“ (Balkó, 1982, s. 118; Balkó analyzovala záznam 30 vyučovacích hodin na dvou pražských ZŠ, a to ve čtyřech předmětech včetně češtiny). V textu z roku 2004 zase Balkó konstatuje, že „...v projevech učitelů zaznívá stále více obecná čeština a s ní nestandardní výslovnost, bohužel často i ve výkladové části hodiny“ (Balkó, 2004, s. 389).

³⁷⁷ Svobodová, 1996, s. 246. Svobodová přímo hovoří o „dvojí řeči“ ve vyučování: „Jednak oficiální, čistě výuková komunikace se žáky, která se u většiny vyučujících nápadně přidrží spisovnosti, jednak doplňková, konverzační komunikace se žáky..., kde byl u některých učitelů zaznamenán i dosti znatelný odklon od spisovnosti“ (tamtéž).

³⁷⁸ Čihák, 2011 a 2010. Autor zkoumal konkurenci spisovné a obecné češtiny v úvodní fázi vyučovacích hodin, a to na základě korpusu zahrnujícího záznamy 85 vyučovacích hodin na středních školách v Praze a středních

práci Málková.³⁸⁰ Zatím posledním příspěvkem týkajícím se nedostatečné profesní kvality některých učitelů češtiny (zejména mladších absolventů učitelství českého jazyka) byl Kostečkův článek *Co nemohou umět studenti bohemistiky*. Kostečka v něm shrnul své dlouholeté postřehy aktivního středoškolského učitele a didaktika. Jeho postoj je velmi kritický, ale jistě alespoň zčásti oprávněný: „Na našich gymnáziích přece učí ti, kdo již roky procházejí rukama pedagogů vysokoškolských – a ti nechávají klidně postupovat do dalších ročníků a nakonec i získat diplom i naprosté neumětelé se stejně katastrofálními výstupními znalostmi, jaké předvedli při nástupu na fakulty!“³⁸¹

V této souvislosti se samozřejmě nabízí otázka, jaký vztah ke spisovnému jazyku vlastně učitelé češtiny mají. V podkapitole věnované normám chování jsme citovali vyjádření Radoslavy Brabcové, podle něhož mají někteří studenti učitelství pochybnosti o tom, zda je vhodné používat ve vyučování spisovný jazyk. Kuldanová se zmiňuje o častém „údivu studentů pocházejících z Čech, proč by nemohli mluvit obecnou češtinou, která je v jejich mluvě silně zřetelná, také v prestižních komunikačních situacích, včetně výukové komunikace učitelé“.³⁸² Autoři Marie Čechová a Vlastimil Styblík hovoří přímo o dvojím přístupu učitelů ke spisovnému jazyku: někteří učitelé vyžadují za všech okolností spisovné vyjadřování, jiní naopak hlásají vyjadřování přirozené, tedy spíše nespisovné.³⁸³ Obě uvedená tvrzení jsou zdánlivě v rozporu s dílčími výzkumnými sondami zjišťujícími přístup budoucích

Čechách. V projevech učitelů byl výskyt obecněčeských jevů nižší než u studentů, ale zejména u učitelů nečeštinářů nezanedbatelný.

³⁷⁹ Kovářová analyzovala šestnáct vyučovacích hodin na jednom východočeském gymnáziu. Získané výsledky ji podle všeho značně překvapily: „Dokonce ani vyučující českého jazyka nemluví vytříbeně a spisovně, jak by bylo možné předpokládat... Pozoruhodné je i zjištění, že učitelé žáky při jejich promluvách neopravují. Zvolí-li student nesprávný jazykový prostředek, učitel se nad tím již ani nepozastaví.“ (Kovářová, 2010, s. 64)

³⁸⁰ Málková analyzovala 35 vyučovacích hodin českého jazyka i dalších předmětů na základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií převážně v západočeském kraji. Předpoklad o větších jazykových kompetencích učitelů českého jazyka se potvrdil jen částečně (Málková, 2012, s. 112). Celkově autorka konstatovala, že kvalita řečového projevu učitelů „ve smyslu řečové kultivovanosti je ve sledovaných parametrech proměnlivá (někdy až neuspokojivá), že se tedy nedá hovořit o učitelích 2. st. ZŠ jako o dobrém řečovém vzoru obecně, dokonce automaticky ani ne o učitelích českého jazyka“ (tamtéž, s. 113)

³⁸¹ Kostečka, 2011/2012, s. 138. Kostečka v tomto článku reagoval na Adamův článek *Co neumějí studenti bohemistiky* z předchozího ročníku časopisu *Český jazyk a literatura* (ČJL, 61, 2010/2011, s. 8–14). O nedostatečné vstupní úrovni studentů se zmiňuje i Čechová (Čechová, 2010/2011, s. 226). Nedostatečnou řečovou kulturu studentů prvního ročníku bohemistiky na PedF UK konstatuje také Hájková (Hájková, 2010, s. 46nn.), malou citlivost studentů bohemistiky vůči tvaroslovným, lexikálním a stylistickým nedostatkům ve veřejných textech se zabývá Zimová (Zimová, 2010, s. 481nn.).

³⁸² Kuldanová, 2001, s. 160. Autorka dále konstatuje, že právě studentům z Čech působí největší potíže „byť se jen přiblížit spisovnému znění češtiny“ (tamtéž).

³⁸³ Čechová – Styblík, 1998, s. 9. Svobodová hovoří o tom, že konzervativní učitelé češtiny směřují „víceméně zpátečnický ke knižnosti, kterou vydávají za invariantnost“. (Svobodová, 2000, s. 22) Tendence ke knižnosti ovšem nemá oporu v tradičním pojetí jazykové kultury, jak dokládá následující Havránekův výrok: „Je tedy zjevné, že čím bude kodifikace dnešní spisovné češtiny bližší ke skutečně dnes existující normě, tím bude lepší a tím bude také vhodnější pro školu: nebude ji nutit, aby učila s námahou takovým jazykovým jevům, kterých žák stejně nebude moci v životě užívat“ (Havránek, 1937, s. 275n.). Archaizující tendence v jazykovém projevu některých učitelů češtiny mají tedy spíše původ v purismu.

učitelů českého jazyka ke spisovné češtině. Zimová uvádí, že 95 % z celkového počtu 583 respondentů (šlo o studenty učitelství na Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem) souhlasilo s tvrzením, že učitel má u žáků pěstovat kultivované vyjadřování.³⁸⁴ Vezmeme-li však v úvahu objektivně existující rozpor mezi složkou postojovou a konativní (viz poznámka o výzkumu Lenky Bayerové-Nerlichové), nelze výsledky této výzkumné sondy přeceňovat. I v rozsáhlém průzkumu, jehož výsledky předkládá monografie *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*, odpovídali respondenti na otázku, ve kterém prostředí se lze skutečně setkat s mluvenou spisovnou češtinou. Pouze 47 % příslušníků mladé generace uvedlo na prvním místě hodiny českého jazyka (variantu *Ve škole ve většině předmětů* zvolilo pouze 30 % mladých respondentů).³⁸⁵ Na místě je však otázka, do jaké míry tyto výsledky odrážejí reálnou jazykovou situaci v dnešní škole a do jaké míry vycházejí ze subjektivních domněnek mladých respondentů. Kromě toho nevíme, zda mladí respondenti hodnotili své vlastní řečové chování, nebo spíše řečové chování svých učitelů. Určitou výpovědní hodnotu však zjištěným výsledkům neupíráme: kdyby ve škole vládla striktní spisovnost, nepochybně by se to na výsledcích projevilo. Podobně se navíc mladí respondenti vyjádřili i k otázce, jak často se dostávají do situací, v nichž musejí mluvit spisovně: nejčastěji volili odpověď *někdy* (43 %), variantu *velmi často* zvolilo jen 7 % z nich a variantu *často* 23 % z nich.³⁸⁶

Samostatnou kapitolou je pak úroveň jazykové kultury učitelů nečeštinářů.³⁸⁷ Ocitujme Danešův výrok z konce 60. let: „Sami spisovného jazyka ve svých hodinách důsledně neužívají a ani od žáků spisovné vyjadřování nevyžadují. To je ovšem jeden ze základních nedostatků...“³⁸⁸ V období První republiky byla situace zřejmě jiná, o čemž svědčí vzpomínka Vlastimila Styblíka, absolventa reálného gymnázia. Podle jeho slov se spisovné češtiny „užívalo bez výjimky ve všech vyučovacích předmětech a prohřešky proti ní byly ihned vytknuty a opraveny; kultivované vyjadřování ve spisovném jazyce podle mého názoru

³⁸⁴ Zimová, 1996, s. 251.

³⁸⁵ Svobodová et al., 2011, s. 122. Je zajímavé, že podobné výsledky byly zjištěny i u dospělých respondentů a u dotazovaných odborníků (tamtéž, s. 123). Celkově se na prvním místě umístilo televizní a rozhlasové zpravodajství.

³⁸⁶ Svobodová et al., 2011, s. 175. I zde se samozřejmě nabízejí dvě možné interpretace: buď lze z odpovědi vyvodit, že mladí respondenti nedostávají ve škole příležitost k mluvenému projevu, nebo ji dostávají, ale spisovnou češtinu v těchto situacích používají jen někdy. Je také zvláštní, že na otázku *Jak zvládáte spisovnou češtinu v mluvené podobě*, odpověděla mládež nejčastěji *s menšími problémy* (54 %). Variantu *bez problémů* zvolilo 16 % z nich (tamtéž, s. 171).

³⁸⁷ I v dnešní době lze souhlasit s názorem Libuše Kubů, že „učitelem mateřského jazyka není jen učitel českého jazyka, ale každý učitel kteréhokoliv oboru“ (Kubů, 1979/1980, s. 414).

³⁸⁸ Daneš, 1969, s. 56. Danešův názor sdílí např. Libuše Kubů: „Ledabyly vztah učitele k jazyku – bývají to právě někteří nečeštináři – se vymstí na žácích.“ (Kubů, 1979/1980, s. 414) Podobně se vyjadřuje i Müllerová (Müllerová, 1980/1981, s. 67) a také Ondrášková (Ondrášková, 2004, s. 379; viz i autorčin výrok citovaný zde v Poznámce 8). Vzhledem k tomu, že první a poslední příspěvek uvedený v této poznámce od sebe dělí třicet pět let (1969–2004), situace se zřejmě nemění.

příznivě ovlivňovalo i naše mluvené projevy nespisovné“.³⁸⁹ V této souvislosti musíme zdůraznit, že jazyková příprava učitelů nečeštinářů je v současné době nedostatečná. Zatímco dříve musel každý student Pedagogické fakulty absolvovat dvouletý kurz českého jazyka se čtyřmi zkouškami³⁹⁰, dnes se už na jazykovou přípravu tak silný důraz neklade.

3.8 Střední a starší školní věk

Vývoj žákovy osobnosti v průběhu školní docházky ovlivňuje i jeho postoj ke spisovnému jazyku. Na začátku školní docházky hovoří žáci většinou „gramaticky správně, ale jejich znalosti o gramatice jsou převážně implicitní, tj. neuvědomělé“³⁹¹ Ve středním školním věku (8/9–11/12 let)³⁹² získává dítě první znalosti o struktuře jazyka, takže je schopno porozumět i složitějším verbálním sdělením. Z hlediska vývojové psychologie lze období do desátého roku věku hodnotit jako fázi tzv. konvenční morálky: dítě nepochybuje o platnosti norem a podrobuje se jim, byť někdy s nechutí, a to především proto, aby dosáhlo pozitivního hodnocení a vyhnulo se hodnocení negativnímu.³⁹³ Učitel funguje jako řečový vzor, žáci jej napodobují, a tím si osvojují či upevňují schopnost spisovného vyjadřování.³⁹⁴ Čechová proto zcela logicky doporučuje vytvářet návyk spisovného kultivovaného vyjadřování postupně, aby „se dotvořil zhruba v době mladšího školního věku. ... Pozdější věk pro to není tolik vhodný, protože se mění psychika žáka, jisté mechanismy přestávají fungovat.“³⁹⁵

Ve starším školním věku (2. stupeň ZŠ)³⁹⁶ se mění žákova motivace k učení. Žák začíná kriticky hodnotit předkládané učivo, a shledá-li je (ze svého pohledu) nezajímavým a neužitečným, věnuje se mu buď pouze formálně, nebo vůbec ne. Kromě toho zaujímá žák kritická stanoviska i vůči učitelům, často se vůči nim staví do opozice a záměrně je

³⁸⁹ Styblík, 1997/1998, s. 194. Styblík navíc upozorňuje na zajímavý paradox: se spisovnou češtinou se v době jeho gymnaziálních studií setkávali studenti vlastně jen ve škole. Dnes je možnost setkání se spisovnou češtinou o poznání snadnější, navíc od časů První republiky výrazně přibýlo maturantů a vysokoškoláků.

³⁹⁰ Viz rozhovor s prof. Kvapilovou Brabcovou http://www.rozhlas.cz/leonardo/anonce/_zprava/528810. Viz též Brabcová, 2011, s. 11.

³⁹¹ Vágnerová, 2005, s. 261.

³⁹² Tamtéž, s. 237.

³⁹³ Tamtéž, s. 301n. Z hlediska školní výchovy je podstatný fakt, že dítě nezpochybňuje učitelskou autoritu, i když ji už nepřijímá zcela nekriticky jako v mladším školním věku (tamtéž, s. 291).

³⁹⁴ Viz např. Ondrášková, 2004, s. 379.

³⁹⁵ Čechová, 1985, s. 32. Prouzová se zmiňuje o tom, že zatímco ve druhé a třetí třídě děti ochotně přebírají spisovnou mluvu učitelky (http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/3/prouzova.pdf, s. 12), ve čtvrté třídě už jejich ochota klesá (http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/4/prouz.pdf, s. 13).

³⁹⁶ V tomto období dochází podle Piageta k nástupu formálního myšlení. Zároveň podle teorie Williama Labova končí tzv. vernakulární jazykové stadium a nastupuje stadium sociální percepce (Šebesta, 1999, s. 45).

provokuje.³⁹⁷ Podle Čechové a Styblíka by se proto v tomto období měla v jazykové výchově dostávat do popředí spíše „výstižnost, adekvátnost a vhodnost vyjadřování“.³⁹⁸ Ve starším školním věku se školská spisovnost (a spisovnost obecně) stává pro mnohé žáky ztělesněním nepřírozenosti a formalismu.³⁹⁹ Vzhledem k tomu, že spisovná čeština je vázána právě na komunikaci formální, vzniká logicky otázka, jak ve starším školním věku navozovat takové formální mluvní situace, aby je žáci nepocíťovali jen jako nepříjemnou povinnost. Jako možné řešení se nám jeví řečnické výstupy, při nichž žáci hovoří o výsledcích své činnosti. Taková práce ovšem klade zvýšené nároky na učitelovu schopnost žáky motivovat.

V souvislosti se středním a starším školním věkem se ještě chceme zmínit o genderových odlišnostech týkajících se postojů ke spisovnému jazyku.⁴⁰⁰ Již existující výzkumy totiž naznačují, že ženy deklarují ve srovnání s muži větší ochotu užívat spisovný jazyk⁴⁰¹ a projevují menší toleranci vůči obecné češtině.⁴⁰² Výsledky rozsáhlého výzkumu uveřejněného v monografii *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci* potvrzují, že minimálně v oblasti postojů ke spisovnosti genderové rozdíly existují: „Z toho vyplývá, že mladí muži a chlapci méně ocení užívání spisovné češtiny než mladé ženy a dívky.“⁴⁰³ Ženy a dívky jsou také podle výsledků výzkumu o poznání kritičtější ke svým schopnostem aktivně užívat spisovnou češtinu a případné nedostatky jim vadí více než mužům a chlapcům.⁴⁰⁴

3.9 Závěrečné shrnutí

V této kapitole jsme zrekapitulovali některé jazykovědné a didaktické problémy, s nimiž je třeba při výuce spisovného jazyka počítat.⁴⁰⁵ Nejdůležitější z nich lze shrnout do několika bodů:

³⁹⁷ Vágnerová, 2005, s. 363nn.

³⁹⁸ Čechová, Styblík, 1998, s. 9. Autoři ale zároveň konstatují, že zmíněný požadavek je možné realizovat pouze tehdy, jestliže si žák v předcházejícím období dostatečně osvojil spisovný jazyk.

³⁹⁹ Podle Labova se však v právě v tomto období odehrává v postojové složce „pohyb k vyššímu hodnocení prestižních forem“ (Šebesta, 1999, s. 43).

⁴⁰⁰ O genderových rozdílech se často hovoří například v souvislosti s vývojem slovní zásoby u dětí. Četné výzkumy již dokázaly, že tyto rozdíly skutečně existují (viz např. Průcha, 2011, s. 78–85).

⁴⁰¹ Viz Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 185; Kneselová, 1996, s. 70; Svobodová, 2009, s. 147. Podle Čechové si také učitelé-muži častěji uvědomují odchylky od spisovné normy, jichž se dopouštějí při vyučování (Čechová, 1998, s. 116n.). Její závěr lze vysvětlit buď tím, že muži mají k nespisovnému vyjadřování větší tendenci než ženy, nebo tím, že učitelé-muži reflektují svůj jazykový projev důkladněji než ženy. My se přikláníme k vysvětlení prvním.

⁴⁰² Kneselová, 1996, s. 70.

⁴⁰³ Svobodová et al., 2011, s. 180.

⁴⁰⁴ Svobodová et al., 2011, s. 173.

⁴⁰⁵ Všechny problémy jsme samozřejmě obsáhnout nemohli. Stranou našeho zájmu zůstaly některé závažné otázky technického či administrativního rázu, např. malá hodinová dotace předmětu či skutečný podíl

1. Jazykovědná obec dlouhodobě nenalézá shodu v několika důležitých otázkách týkajících se spisovné češtiny a jejího vztahu k češtině obecné. Především dosud přesně nevymezila některé důležité pojmy (spisovnost, hovorová čeština). Kromě toho se nedokáže shodnout na tom, zda je současnou kodifikaci nutno změnit (rozšířit či naopak zúžit), nebo prozatím ponechat beze změn. Dalším problémem je formulace vlastních kodifikačních kritérií: ani zde dosud nepanuje shoda. Navíc není zřejmé, jaké instituci by vlastně měla příslušet kodifikační pravomoc.⁴⁰⁶

2. Po roce 1989 došlo k výraznému posunu norem chování, což se promítlo i do jazykové stránky mluvených i psaných projevů: v mediálním, veřejném i psaném diskurzu se začala prosazovat tendence ke spontánnosti. V praxi to znamenalo průnik nespisovných prvků do těchto typů komunikátů, byť ne u všech stejnou měrou.

3. Expanze nových komunikačních technologií dala vzniknout novým formám psaných komunikátů, z nichž mnohé tíhnou k nespisovnosti (např. SMS zprávy). Právě pro mladou generaci je tato komunikace naprosto přirozená.

4. Ne všichni učitelé českého jazyka jsou schopni působit jako mluvní vzory (platí to samozřejmě i o některých studentech učitelství): jejich rezervovaný postoj ke spisovnému jazyku se pravděpodobně promítá i do jejich vlastního řečového chování. Jiní učitelé českého jazyka sice sami spisovně hovoří, ale zato nijak nekorigují jazykové projevy svých žáků. O učitelích ostatních předmětů to zřejmě platí ještě ve větší míře.

5. V období staršího školního věku se žáci vzpírají normám, tedy i normám jazykovým. K osvojení spisovného jazyka by proto mělo dojít už na prvním stupni základní školy, je však otázka, zda se to v praxi skutečně děje.

Jsme však přesvědčeni, že navzdory těmto potížím by škola neměla na spisovnost rezignovat. Už proto ne, že „je mnohdy jediným místem, kde se jedinec se spisovnou češtinou může potkat a kde se jí může (alespoň částečně) naučit“.⁴⁰⁷

jazykových hodin v rámci výuky češtiny. O těchto i některých dalších otázkách se zmiňuje např. Šmejkalová (Šmejkalová, 2009).

⁴⁰⁶ Viz např. diskusi na stránkách časopisu Naše řeč v roce 2005 a 2006. O dalších sporných bodech viz Sojka, 2012a, s. 18–22.

⁴⁰⁷ Hájková, 2011a, s. 109.

4 HISTORIE VÝZKUMU ŘEČI DĚTÍ A MLÁDEŽE

V této kapitole stručně rekapitulujeme vývoj výzkumu řeči dětí a mládeže.⁴⁰⁸ Vzhledem ke geografické charakteristice našeho vlastního výzkumu věnujeme pozornost těm pracím, které mapují mluvu mladé generace v Praze a středních Čechách.⁴⁰⁹ Jako srovnávací materiál však většinu těchto výzkumů použít nemůžeme, protože na rozdíl od naší práce zachycují jiné mluvní situace: buď jde o čistě neformální projevy, nebo naopak o projevy připravené, většinou však probíhající mimo školní vyučování. Mnohé z uvedených prací však pro nás mohou být přínosné z hlediska metodologického.

4.1 Počátky domácího výzkumu řeči dětí a mládeže se časově kryjí se samotnými počátky českého pedagogického výzkumu⁴¹⁰ a jsou spojeny s osobností Františka Čády, průkopníka české pedopsychologie a pedologie.⁴¹¹ V textu *Studium řeči dětské* (1906)⁴¹² konstatoval nedostatečnost domácího výzkumu dětské řeči⁴¹³ a uvedl řadu výsledků z výzkumů zahraničních, zejména německých a amerických.⁴¹⁴ Zásadní význam pro výzkum dětské řeči měly však až dvě případové studie Karla Ohnesorga: *O mluvním vývoji dítěte* (1948) a *Druhá fonetická studie o dětské řeči* (1959). Ohnesorg na rozdíl od svých předchůdců zkoumal řečový vývoj dětí⁴¹⁵ z hlediska lingvistického a dospěl k některým obecnějším závěrům.⁴¹⁶ Na Ohnesorgovy případové studie pak navázali další autoři.⁴¹⁷ V roce 1970 se pak

⁴⁰⁸ O historii výzkumu mluvené češtiny obecně viz např. Sojka, 2012a, s. 23–26. Výzkumem písemného projevu dětí a mládeže se zde nezabýváme.

⁴⁰⁹ Proto odhlížíme od cenných výzkumů Dejmkových i od průkopnického výzkumu Kaly a Benešové, neboť se zabývají mluvou jiného regionu.

⁴¹⁰ Viz Průcha (ed.), 2009, s. 803.

⁴¹¹ Romportl konstatoval, že „v počátcích moderního studia dětské řeči převládají mezi badateli o tomto předmětu psychologové, fyziologové, a ovšem i pedagogové, kdežto jazykovědci mezi nimi téměř chybějí“ (Romportl, 1960, s. 223). Viz též Průcha, 1971, s. 529.

⁴¹² V roce 1906 vyšel 1. díl *Povšechné otázky o vývoji mluvy dětské*, v roce 1908 pak druhý díl *Vývoj dětské zásoby slovní*. Josef Cach píše, že „právě druhý díl vzbudil pozornost učitelů, a to i u učitelů středních škol“ (Cach, 2000, s. 18).

⁴¹³ „Zvláště pak o českých nemáme uveřejněno obsáhlejších sdělení, jež by na přesném, souvislém a trvalejším pozorování dětí se zakládala“ (Čáda, 1906, Předmluva k I. dílu).

⁴¹⁴ Mimo jiné na jejich základě konstatoval existenci genderových rozdílů: „Shodují se v tom dosavadní pozorování, že děvčata obvykle i dříve i rychleji se přiučují mluvě dospělých, a nad hochy předčí i v takovém případě, kdy např. děvče jest prvorozené, hoch pozdějším přírůstkem rodiny“ (Čáda, 1906, s. 48).

⁴¹⁵ Ohnesorg zaznamenal řečový vývoj svého syna Karla a své dcery Marie. Sám ve svém textu uvádí, že „většina dosud publikovaných prací o dětské řeči je psána z hlediska pedopsychologického nebo lékařského, jen výjimečně se v nich přihlíží k hlediskům lingvistickým a fonetickým“ (Ohnesorg, 1948, s. 46).

⁴¹⁶ Mezi Ohnesorgovy závěry patří např. zjištění, že pořadí vývoje artikulovaných hlásek je víceméně stálé. Přínos obou studií ocenil v recenzi Milan Romportl.

⁴¹⁷ Např. Sedláčková, Eva: *Development of the acoustic pattern of the voice and speech in the newborn and infant* (Praha, 1967); Pačesová, Jaroslava: *The development of vocabulary in the child* (Brno, 1968).

z Ohnesorgovy iniciativy konalo v Brně první mezinárodní pedolinguvistické sympozium.⁴¹⁸ Podrobně se otázce řečového vývoje věnoval i Václav Příhoda v *Ontogenezi lidské psychiky* (1963).⁴¹⁹ Zájem o dané téma však neutuchá ani v dnešní době, o čemž svědčí dvě nedávno vydané monografie Dany Kutálkové⁴²⁰ a Jana Průchy.⁴²¹

4.2 Počátky terénního výzkumu mluvy dětí a mládeže jsou spojeny s Běličovou výzvou ke zkoumání městské mluvy.⁴²² Nešlo však o cílený výzkum mluvy mladé generace, primární cíl výzkumu byl jiný: zjistit, do jaké míry se mluva města odlišuje od mluvy venkova⁴²³, a také ověřit, zda se v městské mluvě dosud odrážejí rysy místních nářečí nebo zda tyto rysy ustupují ve prospěch rysů interdialektických. Ústup nářečních prvků se samozřejmě nejsnáze ověřoval tím, že se v daném městě či v dané oblasti srovnávala mluva různých generací.⁴²⁴ Informace o mluvě dětí a mládeže byly tedy jen vedlejším produktem takto pojatých výzkumů, kromě toho se badatelé většinou zaměřovali na běžně mluvený jazyk.⁴²⁵

4.3 Dílčí výzkum pražské mluvené češtiny provedl v roce 1973 Pavel Jančák⁴²⁶, a to na vzorku třinácti žáků osmých a devátých tříd na základních školách na Starém Městě a Malé Straně.⁴²⁷ Není bez zajímavosti, že v průběhu výzkumu musel autor zmírnit sociologická

⁴¹⁸ Konferenční sborník *Colloquium Paedolinguisticum* vyšel v roce 1972. Na Ohnesorgovy případové studie zde navázal mj. Lubomír Bartoš (s. 71–74), Přemysl Janota (s. 101–109) či Jaroslava Pačesová (s. 199–207). O konferenci i o obecném vývoji bádání v této oblasti viz Průcha, 1974 (Průcha zde mimo jiné konstatoval, že „vývoj lexikální stránky patří k nejrozvinutějším ve studiu dětské řeči“; Průcha, 1974, s. 285).

⁴¹⁹ Viz zejména Příhoda, 1971 (3., nezměněné vydání, s. 183–202). Příhoda se už ve dvacátých letech zabýval například měřením slovní zásoby u dětí (Příhoda, V. (1926): Měření slovní zásoby u dětí. In: *Třetí sjezd pro výzkum dítěte*, Praha, 1927, s. 150–159).

⁴²⁰ Kutálková, Dana: *Vývoj dětské řeči krok za krokem* (Praha, 2010, 2., aktualizované vydání).

⁴²¹ Průcha, 2011.

⁴²² Bělič byl přesvědčen, že právě studium městské mluvy odhalí krystalizaci a pohyb obecné a hovorové češtiny (Bělič, 1962, s. 574). Do výzkumu se měly zapojit i tehdejší Pedagogické instituty, viz zde Kapitola III.

⁴²³ Už František Bartoš upozorňoval na to, že mluva některých moravských měst se odlišuje od mluvy v okolních vesnicích, zejména v souvislosti s městem Zlín (viz Bartoš, 1886, s. 28).

⁴²⁴ Generační srovnání provedla při výzkumu mluvy v Brandýse nad Labem Radoslava Brabcová. V rámci výzkumu sledovala i žákovské projevy ve vyučování, ale také besedy mimo vyučování (Brabcová, 1973, s. 15). Autorka dospěla k závěru, že „základ dnešní brandýské mluvy tvoří regionální obecná čeština, charakterizovaná nejvýraznějšími společnými znaky českých nářečí v užším smyslu“ (tamtéž, s. 79), konstatovala však také vliv spisovného jazyka na brandýskou městskou mluvu (tamtéž, s. 80). Výběr jazykových prostředků závisel podle autorčina zjištění spíše na tématu promluvy než na vzdělání či věku (tamtéž).

⁴²⁵ Platí to např. o jednom z prvních výsledků Běličovy výzvy, tedy výzkumu Kravčíšínové a Bednářové. Jazykový materiál tvořily především rozhlasové nahrávky neoficiálních besed vysílaných v pořadech pro mládež (Kravčíšínová – Bednářová, 1968, s. 306). Autorky zkoumaly jazyk běžně mluvených nepřipravených projevů.

⁴²⁶ Výzkum proběhl v rámci výzkumu mluvy mladé generace pro Český jazykový atlas. Jančáka jako vynikajícího dialektologa samozřejmě zajímalo především to, do jaké míry se v běžné mluvě projevuje ústup tradičních nářečí. Stejným problémem se v témž ročníku Naší řeči zabývala i Jana Jančáková, ovšem na materiálu z okresu Příbram (Jančáková, J.: Frekvence základních obecně českých hláskoslovných jevů v nářečních projevech. *Naše řeč*, 57, 1974, s. 183–191; viz též autorčin text K ústupu nářečních jevů v mluvě městské mládeže, *Slavica Pragensia*, 21, 1978, s. 207–210).

⁴²⁷ Autor získal zhruba šest hodin záznamu běžně mluvených projevů.

kritéria výběru respondentů, neboť původní požadavek (oba rodiče a všichni prarodiče pocházející z Prahy) se ukázal jako nesplnitelný. Autorovým cílem bylo zachytit frekvenci hlavních hláskoslovných jevů v mluvě pražské mládeže, respektive zjistit, jak často do její mluvy pronikají spisovné tvary.⁴²⁸ Autor však nakonec musel konstatovat, že „v základní neutrální stylové rovině běžně mluveného jazyka mladé pražské generace jsou spisovné vlivy zatím stále ještě minimální.“⁴²⁹ Srovnání s jinými výzkumy, zejména s Dejmkovým výzkumem mluvy v Přelouči a výzkumem Kravčíšínové a Bednářové ukázalo, že „běžně mluvený jazyk na území českých nářečí reaguje velmi citlivě na stylové zařazení daných projevů, a to mírou zachování diferenčních obecně českých znaků.“⁴³⁰ V tomto konstatování se zřejmě skrývala autorova víra, že do relativně nejvyšší stylové vrstvy běžně mluvených projevů by mohly v budoucnu začít pronikat prvky spisovné češtiny. S časovým odstupem čtyřiceti let můžeme říci, že se tento předpoklad nesplnil.

V letech 1974–1976 provedla Radoslava Brabcová relativně rozsáhlý jazykový výzkum na základních a středních školách ve Středočeském kraji.⁴³¹ Od předchozích výzkumů, o nichž jsme se v této kapitole dosud zmínili, se však tento výzkum zásadně odlišoval, a to zejména v několika bodech: 1. výzkum byl cíleně zaměřen na školní mládež, 2. záměrem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry „dovedou žáci a studenti uvědoměle užívat spisovného jazyka, jsou-li k tomu vyzváni“⁴³², 3. autorka zvolila tři typy projevů: připravené, nepřipravené a volnou reprodukci uměleckého textu. Autorka dospěla k následujícím závěrům: 1. už v šesté třídě žáci víceméně znají spisovnou kodifikaci v rovině hláskoslovné a tvaroslovné, přitom však nedovedou vymezit útvar, kterého užívají v běžném denním styku⁴³³, 2. mluvčí znají prostředky spisovného jazyka, protože je však nejsou zvyklí pravidelně užívat, pronikají do jejich projevů prvky z nižších útvarů národního jazyka⁴³⁴, 3.

⁴²⁸ Předpoklad, že do běžné mluvy mládeže bude pronikat stále více spisovných jevů, se dnes jeví jako velmi nereálný, v dané době však jazykovědci skutečně uvažovali o tom, že v konkurenci spisovné a obecné češtiny se situace může vyvíjet ve prospěch češtiny spisovné, viz následující výrok Brabcové: „...oba základní útvary dnes v Brandýse existující – spisovný jazyk a obecná čeština – zaujímají téměř rovnocenné postavení a o budoucí převaze jedné z forem může rozhodnout jen dlouhodobý vývoj jazyka, nikoli procentuální poměr jednotlivých prvků, zachycený v jisté vývojové fázi“ (Brabcová, 1973, s. 80).

⁴²⁹ Jančák, 1974, s. 198. Autor konstatoval shodu s Dejmkovým výzkumem mluvy v Přelouči a dospěl k závěru, že „pražská mluva se v této své základní stylové rovině v ničem podstatném neliší od mluvy kteréhokoli jiného města na území tradičních českých nářečí v užším smyslu“ (tamtéž).

⁴³⁰ Tamtéž, s. 199n.

⁴³¹ Výzkumu se zúčastnilo 189 žáků a studentů (Brabcová, 1981, s. 17). Dílčí výsledky popsala autorka už v roce 1978 v textu *K otázce vyjadřovacích schopností žáků základní školy ve spisovném jazyce* (Filologické studie VIII, 1978, s. 37–45).

⁴³² Brabcová, 1981, s. 15.

⁴³³ Tamtéž, s. 57. Také Bayerová-Nerlichová dospěla o třicet později k závěru, že „Češi neumějí pojmenovat jazykovou varietu, kterou mluví; obecná čeština je pojmem většině Čechů neznámým“ (Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 188).

⁴³⁴ Brabcová, 1981, s. 58.

existuje jen málo spisovných prvků, které jsou „v povědomí mluvčích natolik pevně zakotveny, že jich užívají i v běžně mluveném jazyce“.⁴³⁵ Autorka tedy nesdílí Jančákovo optimistické očekávání, že do neutrální vrstvy běžně mluvené mluvy mladé generace může v budoucnu pronikat stále více spisovných jevů: „Nelze dnes ani v budoucnu počítat s tím, že by se spisovný jazyk ve své mluvené podobě, ba ani jeho hovorová forma staly dorozumívacím nástrojem běžné denní praxe.“⁴³⁶ Jazyková výuka se má podle autorky zaměřit na to, aby žáci dovedli užívat spisovnou češtinu tam, kde ji společnost právem očekává.⁴³⁷

O několik let později, v roce 1977, provedl Jančák další výzkumnou sondu do mluvy pražské mládeže, tentokrát však se specifickým cílem: hodlal zjistit, jak se pod vlivem pražského prostředí mění mluva mladých lidí, jejichž rodiče přišli do hlavního města z Moravy. Tento výzkum je pro nás důležitý z hlediska sociologického. Jančák totiž dospěl k závěru, že „síla „českého“ jazykového prostředí je v našem hlavním městě stále tak silná, že u přistěhovalého obyvatelstva z jiných nářečních oblastí, a to i z oblastí moravských, dochází k asimilaci zpravidla už v druhé generaci“.⁴³⁸

K výzkumu pražské mluvené češtiny přispěl v 70. letech také Ondřej Hausenblas. Ve své diplomové práci z roku 1978 analyzoval frekvenci důležitých hláskoslovných a tvaroslovných jevů v běžné mluvě (tedy v nepřipravených projevech) jedné rodiny žijící v obci Záběhlíce.⁴³⁹ Kromě toho zkoumal, do jaké míry se v mluvě dotyčné rodiny vyskytují nářeční prvky a do jaké míry se v ní projevují generační rozdíly. Analýza textů ukázala, že „spisovný jazyk proniká pouze v určitých stylových vrstvách nebo tematických okruzích“.⁴⁴⁰ Autor také konstatoval, že v textech je patrná nivelizace nářečních prvků.⁴⁴¹ Generační rozdíly se projevíly pouze u některých jevů, nejvýrazněji u protetického *v-* (jeho výskyt byl u obou příslušnic nejmladší generace menší než u zástupců dvou starších generací).⁴⁴²

⁴³⁵ Tamtéž.

⁴³⁶ Tamtéž, s. 59.

⁴³⁷ Potíž však spočívá v tom, že po roce 1989 se stratifikace komunikačních situací poněkud proměnila, i když nikoli zcela v neprospěch spisovné češtiny. Výstižně to formuluje Krčmová: „Za podstatné pokládáme, že zatímco se okruh veřejných textů uvolňujících vztah stylizace–spisovnost rozšiřuje, sféra textů posilujících starší stav se nemění a není pravděpodobné, že by zcela zanikala“ (Krčmová, 2008, s. 33).

⁴³⁸ Jančák, 1978, s. 205. O mluvě v Praze a ve středních Čechách viz též Jančák, 1997a, s. 210n.; Jančák, 1997b, s. 248; Waclawičová, 2008.

⁴³⁹ Výzkumu se zúčastnili příslušníci tři generací: generace prarodičů (rok narození 1911), generace rodičů (rok narození 1935 a 1936) a generace dětí (rok narození 1957 a 1959). Celkem tedy autor analyzoval mluvu šesti osob. Podařilo se mu získat více než deset hodin magnetofonového záznamu.

⁴⁴⁰ Hausenblas, 1978, s. 103. Sledované obecněčeské jevy měly v textech velmi silnou pozici.

⁴⁴¹ Tamtéž. Projevil se zde například úbytek plurálových slovesných koncovek *-aji*, *-eji* (typ *oni dělaji*, *oni sázejí*) na úkor progresivnějších koncovek *-aj* a *-ej* (tamtéž, s. 96).

⁴⁴² Rozdíl činil zhruba 10 % (tamtéž, s. 49).

4.4 Mluvou pražské mládeže se na přelomu 70. a 80. let zabývala také Olga Suchánková. Jako respondenty si vybrala studenty druhého ročníku gymnázia Na Vítězné pláni a zaměřila se na výskyt hlavních hláskoslovných jevů⁴⁴³ v jejich běžně mluvených projevech.⁴⁴⁴ Vzhledem k typu zkoumaných projevů nepřinesly výsledky žádné překvapení: „Mládež na jihovýchodě Prahy užívá ve svých běžně mluvených projevech téměř výlučně obecné češtiny.“⁴⁴⁵ Spisovnost se v projevech vyskytovala minimálně a často byla příznaková.⁴⁴⁶

Přibližně ve stejné době (v roce 1985) provedla sondu do mluvy pražské mládeže i Ludmila Štěrbová. Zvolila stejný okruh sledovaných jevů, tedy základní jevy hláskoslovné, na rozdíl od Suchánkové však pracovala s dvojnásobným počtem respondentů a během práce uplatnila také sociolingvistická kritéria.⁴⁴⁷ Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry „stupeň vzdělání ovlivňuje promluvy jednotlivých informátorů“.⁴⁴⁸ Na základě zjištěných výsledků autorka konstatovala, že v mluvě pražské mládeže interferují dva útvary, čeština spisovná a čeština obecná. Jejich vzájemný poměr souvisel se vzděláním konkrétního respondenta, vztah mezi vzděláním a frekvencí obecněčeských hláskoslovných jevů se tedy ve výzkumu potvrdil.⁴⁴⁹

V 80. letech také zesílil výzkum pedagogické komunikace, což se samozřejmě projevilo i ve školním jazykovém výzkumu. Badatelé začali věnovat větší pozornost tomu, jak vypadá reálná komunikace přímo ve vyučování. Výzkumy se ovšem neomezovaly jen na analýzu jednotlivých jazykových plánů, ale zaměřovaly se také na školní dialog a jeho typické vlastnosti. Z dílčích prací, které se výzkumu reálné školní komunikace věnovaly⁴⁵⁰, jmenujme diplomovou práci Ilony Balkó. Balkó počátkem 80. let analyzovala nahrávky třiceti vyučovacích hodin v osmém ročníku na dvou základních školách v Praze. Ačkoli těžiště práce

⁴⁴³ Ke sledovaným jevům patřila změna *y > ej*, změna *é > í* a protetické *v-*.

⁴⁴⁴ Celkově získala autorka dvanáct hodin mluveného textu, počet respondentů se pohyboval kolem třiceti (jedna školní třída).

⁴⁴⁵ Suchánková, 1984, s. 171. Všechny sledované jevy se vyskytovaly s frekvencí přes 90 %.

⁴⁴⁶ „Spisovné doklady, jejichž počet je poměrně nízký, se navíc často vyskytují v aktualizovaném významu, takže zde o vlivu spisovného jazyka v pravém smyslu nelze uvažovat“ (tamtéž). Tento závěr odpovídá závěrům Hammerové, která zhruba ve stejné době zkoumala mluvu mladých pražských intelektuálů: „In particular, switching to the SČ code for purposes of emphasis, irony or in order to validate their status as intellectuals...“ (Hammerová, 1986, s. 470; viz též Sgall et al., 1992, s. 77).

⁴⁴⁷ Třetina z celkového počtu šedesáti mluvčích měla vysokoškolské vzdělání, třetina středoškolské a třetina základní. Podmínkou také bylo, aby rodiče respondentů pocházeli z Prahy.

⁴⁴⁸ Štěrbová, 1990, s. 91.

⁴⁴⁹ „U mluvčích se základním vzděláním bylo zaznamenáno nejvíce nespisovných podob, u mluvčích se středoškolským a vysokoškolským vzděláním nespisovných podob většinou ubývalo. Dá se proto předpokládat, že určitý vliv na užití spisovných prvků má prostředí, ve kterém se tito mladí lidé nejvíce pohybují, a tím je škola“ (tamtéž, s. 96).

⁴⁵⁰ Viz např. Müllerová, 1980/1981; Brabcová, R. (1982/1982): K mluvenému vyjadřování v odborných předmětech. *ČJL*, 32, s. 79–82; Čechová, M. (1982/1983): Dialogické projevy a vyučování. *Český jazyk a literatura*, 33, s. 54–59; Čechová, 1984/1985.

leží v oblasti syntaktické, najdeme zde i část tvaroslovnou. Autorka dospěla ke dvěma důležitým závěrům: 1. tentýž žák dovede přizpůsobit svůj kód učiteli (tj. přepíná kódy podle toho, jaký kód zvolí učitel)⁴⁵¹, 2. ve vyučování převažuje učitelův monolog, učitelské projevy však mají řadu nedostatků, zejména v oblasti syntaktické.⁴⁵² Závažné je autorčino tvrzení, že „celková úroveň vyjadřování učitelů v našem výzkumu ovlivňuje v negativním smyslu úroveň jazykového vyjadřování žáků“.⁴⁵³ Závěry Balkó ukázaly na přetrvávající formalismus v jazykovém vyučování: přeceňování nižších jazykových plánů na úkor složky syntaktické a lexikální. Na druhé straně je ovšem skutečností, že hláskoslovné a tvaroslovné odchylky od spisovné češtiny působí v mluveném (tím více psaném) projevu nejnápadněji. Osvojení spisovného tvarosloví proto podle našeho názoru patří k základním podmínkám kultivovaného projevu.⁴⁵⁴ Neznalost spisovného tvarosloví totiž mluvčího zbavuje základní řečnické kvality: schopnosti rozeznat, které jazykové prostředky jsou v dané komunikační situaci nepříznakové a které příznakové.

Komunikační aspekt se částečně odrazil i ve výzkumu Radoslavy Brabcové z let 1984–1985. Její analýza nepřipravených i připravených projevů žáků základních škol (7–15 let) se neomezuje jen na hledisko formální a obsahové, ale přihlíží také ke komunikačním funkcím dialogu.⁴⁵⁵ Běžně mluvené projevy charakterizovala autorka jako „projevy diglosického charakteru, o žádném námi zkoumaném projevu nelze říci, že by neobsahoval i prvky spisovného vyjádření, pouze míra těchto prostředků je různá“.⁴⁵⁶ Při popisu běžně mluveného jazyka si autorka uvědomuje existenci širokého přechodového pásma přijímajícího prvky ze spisovného jazyka i nářečí. Tento poznatek je podstatný, protože z něj vyplývá nutnost širšího chápání normy. Právě požadavek širšího chápání normy, a tedy jisté tolerance vůči jevům dosud nekodifikovaným, ale uzuálním (možná i noremním), je aktuální i pro dnešní školu.

⁴⁵¹ Balkó, 1982, s. 115.

⁴⁵² Tamtéž, s. 117.

⁴⁵³ Tamtéž, s. 118. Toto tvrzení souzní s výrokem Miroslava Kaly z roku 1965: „Z dosavadního předběžného průzkumu na různých českých školách zatím vzniká dojem, jako by škola zvláště v minulých letech brzdila vývoj vyjadřovacích schopností žáků, ačkoliv o to usiluje různými slohovými pracemi písemnými i projevy ústními“ (Kala, 1965, s. 30).

⁴⁵⁴ Souhlasíme ovšem se starším názorem Miroslava Kaly: „I když odstraníme jazykové nedostatky poměrně snadno (a to pokládají učitelé zpravidla za svou hlavní zásluhu), problém stavby textu působí nadále potíže“ (Kala, 1965, s. 28).

⁴⁵⁵ Brabcová, 1987, s. 39nn.

⁴⁵⁶ Tamtéž, s. 122.

4.5 Po roce 1989 se problematice pedagogického výzkumu sice začala věnovat značná pozornost⁴⁵⁷, výzkumů jazykově orientovaných však paradoxně mnoho nevzniklo. Podle našeho názoru lze nalézt několik příčin: 1. na místo individuálního výzkumu nastoupil výzkum týmový či přímo institucionální (týmový výzkum však klade vysoké nároky na organizaci a vztahy), 2. postupem času se objevovaly finanční a byrokratické překážky (k výzkumu je třeba získat grant, v terénu se zase výzkumníci potýkají se získáváním informovaného souhlasu)⁴⁵⁸, 3. školy samy jsou přetíženy administrativou, a ne vždy proto výzkumníka vítají s otevřenou náručí. Svou roli možná sehrál i Český národní korpus: někteří badatelé se možná domnívají, že tváří v tvář obrovským korpusovým databázím nemá smysl organizovat dílčí výzkumné sondy (do dílčích výzkumných sond řadíme i korpus SCHOLA2010⁴⁵⁹, z něhož jsme v našem výzkumu čerpali texty pro vzorek A; je ovšem pravděpodobné, že se tento korpus v budoucnu rozroste nebo začnou vznikat další korpusy stejného zaměření). Období od roku 1989 do současnosti si proto dovoluujeme označit za období čekání na velký syntetický výzkum. Z výše uvedených důvodů je ovšem jasné, že takový výzkum musí zaštitit renomovaná instituce, nejprve však musí přesvědčit příslušné orgány o jeho společenské prospěšnosti.

Z větších prací se zmíníme o výzkumu Radoslavy Brabcové, v němž se autorka zaměřila na úroveň znalosti frazeologie žáků 5.–8. ročníku základní školy. Celkově se výzkumu zúčastnilo tisíc pět set žáků. V závěru autorka konstatovala, že mnohé frazémy činí žákům potíže, ale že v odpovědích dominují spisovné prostředky a uspokojivá slovní zásoba.⁴⁶⁰

Metodologicky podnětný je pro nás školní výzkum Pražské skupiny školní etnografie. Šlo o výzkum dlouhodobý, badatelé sledovali skupinu školních dětí po několik let. V jazykové části výzkumu šlo zejména o rozvoj mluvenostní kompetence žáků základní školy. Výzkum v šesté třídě se mimo jiné zabýval i schopností žáků tohoto věku rozeznat v textu spisovné a nespisovné tvary. Ukázalo se, že různé nespisovné jevy identifikovali žáci s nestejnou úspěšností.⁴⁶¹ Tato metoda je podle našeho názoru velmi přínosná a z hlediska perspektivní kodifikace má velkou výpovědní hodnotu: zjednodušeně lze totiž říci, že prvek

⁴⁵⁷ Viz např. Mareš, 2009, s. 15.

⁴⁵⁸ Viz Průcha – Švaříček, 2009, s. 100.

⁴⁵⁹ Informace o tomto korpusu viz: <http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php>, též Goláňová – Matějů, 2008. O možném využití korpusu pro výzkum školní komunikace viz Wagenknecht, 2011, s. 81nn.

⁴⁶⁰ Brabcová, 1994, s. 117.

⁴⁶¹ Např. nespisovné *-ej* (*krásnej, tejdén* apod.) identifikovali žáci velmi úspěšně, naopak nespisovný tvar instrumentálu plurálu (*ženama* apod.) opravovali minimálně (viz Prouzová, 2010, s. 101).

přestává být nespisovným tehdy, pokud jej mluvčí přestanou jako nespisovný vnímat. Domníváme se proto, že výzkumy založené na této metodice by měly probíhat systematicky.

Stejný postup zvolili i autoři dílčího výzkumu Štíchy a Chalupové. Cílem výzkumu bylo ověřit hojně opakovanou tezi, že spisovná čeština je pro děti umělým jazykem, a proto se ve škole musejí přeučovat.⁴⁶² Autoři se tudíž rozhodli ověřit, zda už žáci druhé třídy disponují alespoň částečnou aktivní znalostí spisovné češtiny.⁴⁶³ Zvolili systém příkladových vět, v nichž se vyskytovaly nespisovné jevy a žáci měli za úkol tyto jevy označit. Výsledek výzkumu nepotvrdil, že by spisovná čeština byla pro děti umělým jazykem: „Jak se domníváme, ukázal náš průzkum, že to české dítě, které má svou mateřštinu již relativně úplně osvojenu, má do značné míry osvojenu i dvojí – spisovnou a nespisovnou – podobu její morfologie.“⁴⁶⁴ Toto konstatování je pro náš vlastní výzkum důležité: podporuje totiž naše přesvědčení, že vlastní mateřštinou v Čechách není obecná čeština, nýbrž směs jazykových prostředků od obecněčeských až po knižní.⁴⁶⁵ Na druhé straně však nelze podceňovat tvrzení Ondráškové, podle něhož narůstá populace dětí, jejichž kód je omezený, takže spisovná čeština se pro ně stává dalším jazykem.⁴⁶⁶ Tento názor však nelze ztotožňovat s tezí o umělém přeučování dětí ve školní jazykové výchově. Omezený kód je totiž výsledkem nepodnětného jazykového prostředí, nikoli výsledkem zastaralého, a tedy v praxi nepoužitelného spisovného kódu.

Konkurencí spisovných a nespisovných variant se v obecné rovině věnoval i rozsáhlý průzkum provedený v rámci grantového projektu *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Autorky předložily respondentům celkem sedmnáct položek (5 hláskoslovných, 10 tvaroslovných a 2 lexikální) a vyzvaly je, aby posoudili přijatelnost těchto jevů ve spisovném projevu.⁴⁶⁷ Ukázalo se, že u hláskoslovných jevů projevovali mluvčí menší toleranci obecněčeských variant než u jevů tvaroslovných. Generační faktor se v postojích respondentů nijak výrazně neprojevil. Zjištěné výsledky podle našeho názoru silně relativizují názor některých lingvistů, že některé obecněčeské jevy by měly být kodifikovány⁴⁶⁸, a naopak potvrzují názor, že frekvence obecněčeských jevů v běžně mluvených komunikátech nemůže

⁴⁶² Viz např. Čermák, 1996, s. 14; Sgall et al., 2001/2002, s. 242; Vybíral, 2003/2004, s. 81; nesouhlasný Šebestův komentář In: Chromý – Lehečková, 2010, s. 238.

⁴⁶³ Výzkumu se účastnilo celkem 95 žáků druhých tříd ze dvou pražských základních škol.

⁴⁶⁴ Štícha – Chalupová, 2005, s. 329.

⁴⁶⁵ Viz Adam, 2007, s. 244.

⁴⁶⁶ Ondrášková, 2009, s. 319.

⁴⁶⁷ Seznam jevů viz Svobodová et al., 2011, s. 128, 132 a 139. Ne všechny nabízené položky však byly nespisovné, vyskytovaly se mezi nimi i varianty hovorové.

⁴⁶⁸ Viz např. mnohé texty Sgallovy.

být východiskem pro kodifikaci spisovného jazyka.⁴⁶⁹ Výsledky tohoto výzkumu považujeme za závažné, a proto je v našem vlastním výzkumu využíváme jako doplňkový srovnávací zdroj.

Na závěr se ještě zmíníme o výzkumu Jana Čiháka. Autor zanalyzoval celkem 85 vyučovacích hodin na základních a středních školách v Praze a středních Čechách a svou analýzu zaměřil na konkurenci spisovné a obecné češtiny v úvodní fázi vyučovací hodiny.⁴⁷⁰ Výskyt obecněčeských prvků v získaném materiálu označil autor za nezanedbatelný.⁴⁷¹ Kromě toho konstatoval překvapivou shodu mezi svými zjištěními a zjištěními Tory Hedinové (tento výzkum se zaměřil na analýzu televizních diskusních pořadů, tedy polooficiálních textů). Vzhledem k tomu, že Čihákův se svým zaměřením shoduje s naším výzkumem, můžeme ho využít jako jeden ze srovnávacích zdrojů (totéž platí i pro výzkum Tory Hedinové: ten můžeme porovnat s výsledky analýzy pořadu Děti vám to řeknou).

Celkově tedy můžeme říci, že výzkumů zaměřených na spisovnost ve školním vyučování není mnoho.⁴⁷² Náš vlastní výzkum se nám proto jeví jako užitečný a přínosný.

⁴⁶⁹ Viz např. Borovská – Klímová, 2006/2007, s. 22n.

⁴⁷⁰ Konkrétně se zaměřil na nejčastější hláskoslovné jevy, tedy změnu *y > ej*, změnu *é > í* a protetické *v-*, ale také na vybrané jevy tvaroslovné (instrumentál plurálu, konkurenci *bychom–bysme* či typ *dobrý auta*).

⁴⁷¹ Čihák, 2010, s. 109.

⁴⁷² Viz k tomu též: Sojka, 2011, s. 111.

5 ANALÝZA SLEDOVANÝCH OBECNĚČESKÝCH JEVŮ

Poté co jsme blíže osvětlili pedagogicko-lingvistický kontext našeho výzkumu, můžeme přikročit k analýze vybraných obecněčeských jevů. Jejich přehled uvádíme v Tabulce 8:

Tabulka 8: Přehled sledovaných obecněčeských jevů

Pořadové označení jevu*	Sledovaný jev
1	konkurence nespisovného <i>vo-</i> a spisovného <i>o-</i> na začátku slova (např. <i>vo</i> kno – <i>o</i> kno)
2a // 2b	2a) konkurence spisovné koncovky <i>-í</i> a nespisovné koncovky <i>-ej</i> na absolutním konci slova (typ <i>dobrý</i> člověk – <i>dobrej</i> člověk) 2b) konkurence spisovného koncovkového <i>-í</i> a nespisovného koncového <i>-ej</i> v pozici před souhláskou (např. <i>o dobrých</i> lidech – <i>o dobrejch</i> lidech)
3a // 3b	3a) konkurence spisovné koncovky <i>-é</i> a nespisovné koncovky <i>-í</i> na absolutním konci slova (typ <i>hezké</i> dítě > <i>hezký</i> dítě) 3b) konkurence spisovného koncovkového <i>-é</i> a nespisovného koncovkového <i>-í</i> v pozici před souhláskou (např. <i>o hezkém</i> dítěti – <i>o hezkým</i> dítěti)
4	konkurence spisovné a nespisovné koncovky v Instr. pl. substantiv, adjektiv, zájmen a číslovek <i>dvě, tři</i> a <i>čtyři</i> (<i>-(x)m</i>) <i>i</i> vs. <i>-(x)m</i>) <i>a</i>)
5a // 5b	5a) konkurence spisovné a nespisovné varianty ve shodě adjektiv, pronomin a participií rodu středního v Nom. pl. a Ak. pl. (typ <i>ta velká</i> města vs. <i>ty velký/é</i> města) 5b) konkurence spisovné a nespisovné varianty ve shodě adjektiv, pronomin a participií rodu mužského životného v Nom. pl. (typ <i>ti velcí</i> muži vs. <i>ty velký</i> muži)
6	konkurence spisovné a nespisovné varianty ve 3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomné třídy vzor <i>dělá</i> (<i>-aj-í</i> vs. <i>-aj-ø</i>)
7a // 7b	7a) konkurence spisovné a nespisovné varianty ve 3. os. pl. ind. prez. sloves IV. přítomné třídy vzor <i>prosí, trpí</i> (<i>-ø-í</i> vs. <i>-ej</i>) 7b) konkurence spisovné a nespisovné variant ve 3. os. pl. ind. prez. sloves IV. přítomné třídy vzor <i>sází</i> (<i>-ø-í/-ej-í</i> vs. <i>-ej-ø</i>)
8a // 8b	a) konkurence spisovného a nespisovného tvaru v 1. os. pl. kond. prez. slovesa <i>být</i> (<i>bychom</i> vs. <i>bysme</i>) b) konkurence spisovného a nespisovného tvaru v 1. os. sg. kond. prez. slovesa <i>být</i> (<i>bych</i> vs. <i>bysem</i>)

* Pořadové číslo jevu odpovídá číslování jednotlivých jevů ve výkladové části

Při analýze vybraných obecněčeských jevů postupujeme jednotně: vybraný jev nejprve stručně popíšeme, a to jednak lingvisticky, jednak se zřetelem ke školské problematice. Následně pak zkoumáme jeho výskyt ve vzorcích A, B a C (jednotlivé vzorky od sebe oddělujeme): kromě frekvence a procentuálního výskytu v daném vzorku uvádíme rovněž autentické příklady převzaté přímo z konkrétního vzorku (v případě vzorku C zachováváme původní pravopisnou podobu).

U některých jevů sledujeme jejich různé varianty: obecněčeské *ej* a *í* zkoumáme jednak v pozici v absolutním konci slova, jednak v konci slova před souhláskou; v případě plurálové shody adjektiv, pronomin a participií odlišujeme situaci v rodě mužském životném a v rodě středním; u sloves 4. třídy zkoumáme situaci zvlášť u vzorů *prosí/trpí* a zvlášť u vzoru *sází*; v kondicionálových tvarech zkoumáme odděleně tvar první osoby singuláru a první osoby plurálu. Protože však obě varianty jsou vždy součástí společného jevu, nerozdělujeme výklad do dvou bodů, ale naopak jej sjednocujeme.

Kromě obecněčeských jevů jsme se rozhodli sledovat i dva případy konkurence mezi dvěma spisovnými variantami, neboť jsme v našem starším výzkumu (Sojka, 2012a) dospěli k závěru, že výskyt těchto variant souvisí s umístěním zkoumaných textů na ose spisovnost–nespisovnost, a jejich analýza tudíž přispívá k propracovanějšímu pohledu na zkoumané texty. Pro analýzu jsme zvolili následující dva jevy:

1. konkurenci spisovných koncovek v 1. os. sg. a 3. os. pl. ind. prez. sloves III. přítomné třídy vzorů *kryje, kupuje* (stylově vyšší *-i* a *-í* vs. neutrální *-u* a *-ou*)

2. konkurenci spisovných koncovek v 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítomné třídy (neutrální *-me* vs. hovorové *-m*)

Analýzu každého jednotlivého jevu uzavíráme stručným shrnutím, a to opět po jednotlivých vzorcích (A, B, C). Na závěr celé analýzy získané poznatky rovněž shrnujeme a zobecňujeme.

5.1 Protetické *v-* (jev 1)

5.1.1 Protetické *v-* patří k typickým jevům obecné češtiny.⁴⁷³ Objevuje se ve 14. století a v následujících stoletích zvyšuje své územní rozšíření. Dnešní územní rozsah pochází

⁴⁷³ Např. Sgall a Hronek označují protetické *v-* za nespisovný jev běžně užívaný v celých Čechách i v nejzápadnějších částech Moravy a jen pomalu se šířící dál (Sgall – Hronek, 1992, s. 28; viz už Hronek, 1972, s. 26; též Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 396).

přibližně ze 16. století. Vyskytuje se v nářečích v Čechách (kromě jižního okraje doudebského) a v západní polovině Moravy.⁴⁷⁴

Stabilní výskyt protetického *v-* nepřipravených mluvených komunikátech zaznamenávají výzkumníci už od počátku 20. století⁴⁷⁵, a to včetně výzkumů mapujících mluvu mládeže.⁴⁷⁶ V mediálních projevech polooficiálního charakteru je ovšem výskyt protetického *v-* znatelně nižší, jak ve své výzkumné práci konstatuje Hedinová: „The results are remarkably low, indeed lower than expected, and can be interpreted as an indication that prothetic *v-* is marked in public conversation.“⁴⁷⁷ V psaných komunikátech se naopak protetické *v-* vyskytuje poměrně zřídka, jak konstatuje Hedinová: „...prothetic *v-* is more discourse-bound than other elements, which is supported by the fact that prothetic *v-* is underrepresented in literary texts.“⁴⁷⁸ Frekventovaná slova se sice na chatu a v dalších komunikátech tohoto typu občas objeví v nespisovné podobě (např. *vo, von, vod*; týká se to i slov expresivních a frazémů), značnou převahu však dosud mají podoby spisovné.⁴⁷⁹

Nesnadno zodpověditelná je naopak otázka, zda protetické *v-* patří, či nepatří k ústupovým prvkům. Už počátkem 60. let označila čtveřice autorů protetické *v-* za jev „začínající v obecné češtině ustupovat, a to dokonce i v zájmenu *von*, u kterého tato podoba má už často zabarvení přímo pejorativní“.⁴⁸⁰ Začátkem 70. let Bělič zopakoval, že do českých nářečí pronikají dublety bez *v-* (*obec, okres, obchod*) a že někde už podoby bez *v-* převažují.⁴⁸¹ Kodýtek ovšem na korpusovém materiálu dokládá, že existuje rozdíl v materiálu Pražského mluveného korpusu (PMK) a Brněnského mluveného korpusu (BMK): zatímco v BMK protetické *v-* skutečně ustupuje⁴⁸², v PMK se ve formálních promluvách výskyt

⁴⁷⁴ Lamprecht – Šlosar – Bauer, 1986, s. 98n. Gebauer ovšem upozorňuje, že původ přísouvání *v-* (a to nejen před vokál *o*) je nutno hledat už v době praslovanské: „V češtině se v tomto přísouvání pokračuje.“ (citováno podle Gebauer, 1963, s. 432; viz též Komárek, 2006b, s. 208n.) Dobrovský už ovšem *v-* nepovoloval (Cuřín, 1985, s. 77).

⁴⁷⁵ Např. Hodura konstatuje v monografii o litomyšlském nářečí, že *v-* se v této oblasti vyskytuje „téměř bezvýminečně“ (Hodura, 1904, s. 21) Dnes vysokou frekvenci výskytu protetického *v-* potvrzují mluvené korpusy (viz např. Kodýtek, 2007, s. 27; Schmiedtová, 2008, s. 202n.; u vybraných slov např. Šonková, 2008, s. 115).

⁴⁷⁶ Např. Kravčišinová – Bednářová, 1968; částečně i Hausenblas, 1978; Brabcová, 1981; Suchánková, 1984; Brabcová, 1987; Dejmek, 1987; Štěrbová, 1990;

⁴⁷⁷ Hedin, 2005, s. 86. Stejně zjištění viz Sojka, 2012a, s. 63.

⁴⁷⁸ Hedin, 2005, s. 84. Bermel k tomu poznamenává: „V případě opozice *vo-o* jde o značný rozdíl mezi texty literárními a texty opravdu mluvenými“ (Bermel, 2001, s. 24).

⁴⁷⁹ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 396; Jandová et al., 2006, s. 92.

⁴⁸⁰ Bělič – Havránek – Jedlička – Trávníček, 1961, s. 100.

⁴⁸¹ Bělič, 1972, s. 76.

⁴⁸² Tento ústup protetického *v-* v brněnské mluvě konstatovala už začátkem 80. let Krčmová (Krčmová, 1981, s. 77; nověji u mladé brněnské generace též Krčmová, 2000, s. 73).

protetického *v-* naopak zvyšuje.⁴⁸³ Také Schmiedtová dospívá analýzou korpusu ORAL2006 k názoru, že protetické *v-* na území Čech neustupuje.⁴⁸⁴

Pokud jde o vztah mezi protetickým *v-* a jazykovými kompetencemi žáků základních škol, některé dílčí výzkumy naznačují, že už děti v mladším školním věku dovedou protetické *v-* poměrně spolehlivě identifikovat jako jev nespisovný⁴⁸⁵, stejně tak i žáci na druhém stupni.⁴⁸⁶ O výrazně obecněčeském charakteru protetického *v-* svědčí i skutečnost, že v rozsáhlém sociolingvistickém výzkumu z roku 2010 je většina mladých respondentů označila za zcela nevhodný ve spisovné mluvené komunikaci.⁴⁸⁷

Zkoumání frekvence protetického *v-* ovšem naráží na zásadní metodologický problém. Dobře jej vystihl Dejmek: „Dosavadní zkušenosti ukázaly, že míra užívání variant s *vo-* (kromě předložek a zájmen) je u jednotlivých slov s počátečním *o-* různá a řídí se jejich charakterem. Vybrat slova, která by reprezentovala různé skupiny, je neobyčejně obtížné.“⁴⁸⁸ V našem výzkumu řešíme situaci tím, že do potenciálních výskytů nezapočítáváme cizí slova, a naopak uvádíme zvláštní statistiku pro slova *o*, *od*, *on-* (sem zahrnujeme osobní zájmena 3. osoby singuláru i plurálu), kde lze počítat s vyšším výskytem protetického *v-*.⁴⁸⁹

Na základě předchozího výkladu považujeme za pravděpodobné, že ve vzorku A se protetické *v-* bude vyskytovat výrazně méně často než ve vzorku B. Vycházíme při tom jednak z charakteristiky vzorku A (komunikace o učební látce), jednak z faktu, že protetické *v-* je jedním z nejčastějších rysů obecné češtiny, a učitelé tudíž jeho výskyt v žákovských projevech opravují, a také z faktu, že sami žáci jsou schopni protetické *v-* bez potíží identifikovat jako jev obecněčeský. Ve vzorku C pak očekáváme výskyt ojedinělý, pravděpodobně u slov z běžné slovní zásoby.

⁴⁸³ Kodýtek, 2007, s. 27.

⁴⁸⁴ Schmiedtová, 2008, s. 207.

⁴⁸⁵ Ve výzkumu Štíchy a Chalupové identifikovali žáci druhé třídy protetické *v-* jako jev nespisovný 84 % procentech případů. (Štícha – Chalupová, 2005, s. 328)

⁴⁸⁶ Např. Prouzová uvádí úspěšnost 67 % (viz http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/6/pro_uzova.pdf, s. 9 a 16).

⁴⁸⁷ Svobodová et al., 2011, s. 129. Protetické *v-* se z hlediska přijatelnosti ve spisovné mluvené komunikaci umístilo na nejnižší příčce ze všech obecněčeských hláskoslovných jevů, a to napříč všemi regiony (tamtéž, s. 130).

⁴⁸⁸ Dejmek, 1987, s. 54. Na stejný problém však upozorňuje už Hronek (Hronek, 1972, s. 26). Townsend doslova uvádí: „... by far the most important SPC phonetic feature and certainly the most difficult to analyze. ... it probably varies the most among speakers and is the most dependent on the speaker's background, education, their mood at the moment, whom they are talking to, where they are, what they are talking about.“ (Townsend, 1990, s. 36)

⁴⁸⁹ Viz např. Cvrček et al., 2010, s. 284nn.

5.1.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 260 slov a tvarů s náslovným *o-* (celkem ve 34 textech). Protetické *v-* se vyskytlo u 35,38 % z nich (92/260). Ve více než čtvrtině textů (celkem v devíti textech) mělo dokonce protetické *v-* výskyt nulový. Ze všech sledovaných obecněčeských jevů se právě protetické *v-* vyznačuje ve vzorku A nejmenší četností, pro jeho užití v textech proto nelze stanovit jednoznačná pravidla – vyskytuje se jak v kontextech spisovných (příklad Aa), tak častěji nespisovných (Ab):

Aa) ... *okupace začne dřív než všichni očekávali takže během pár měsíců je obsazeno celé Norsko // prokázali že církev nemá pravdu že Slunce a ostatní země obíhají kolem Země*

Ab) ... *já sem taky myslel něco takovýho jako že je to jako báseň vo nějakym teda jako vo nějakym člověku jako co dělal // je to o hodně chudym člověku kterej se všem rozdal*

Zvláště jsme sledovali výskyt protetického *v-* u osobních zájmených tvarů *on-* a také u předložek *o* a *od*. Předpoklad vyššího výskytu varianty s protezí se ovšem naplnil pouze zčásti: u zájmených tvarů *on-* činil podíl proteze 58,44 % (45/77) a u předložky *od* 44,44 % (20/45), tedy více než je hodnota průměru, u předložky *o* byl však nižší než průměr – činil 30,43 % (14/46).

5.1.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme zaznamenali 801 slov a tvarů s náslovným *o-* (celkem ve 40 textech). Celkové procento výskytu protetického *v-* činí 39,33 % (315/801), je tedy výrazně nižší, než uvádějí korpusově orientované výzkumy⁴⁹⁰, na druhé straně však více než dvojnásobně vyšší než v našem dřívějším výzkumu rozhlasové publicistiky.⁴⁹¹ Vzhledem k tomu, že všechny ostatní sledované obecněčeské jevy mají ve vzorku B výrazně nadpoloviční zastoupení (i ten nejméně zastoupený dosahuje procentuální hodnoty 61,15 %), lze konstatovat, že užití protetického *v-* ve vzorku B se neřídí přesnými pravidly – nelze tedy říci, že podoby bez protetického *v-* se objevují pouze ve výpovědích tíhnoucích ke spisovnosti.

⁴⁹⁰ Např. Kodýtek, 2007; Schmiedtová, 2008; Šonková, 2008; Cvrček et al., 2010.

⁴⁹¹ Ve 40 textech (37 nahrávek pořadu Interview BBC, 3 nahrávky pořadu Nad věci) jsme zjistili celkový výskyt protetického *v-* 18,22 %. (Sojka, 2012a, s. 61nn.)

Podoby bez protetického v- se jen výjimečně vyskytují v čistě spisovném kontextu (příklady Ba, Bb, Bc). Za pozornost stojí, že všechny tři následující příklady pocházejí od mluvčích-dívek:

Ba)) ... *politici nejsou moc **oblíbení** tak možná nechtějí vypadat stejně jako **oni** asi by bylo těžké mezi těmi muži propagovat svoje názory*

Bb) ... *měli sme Benika který byl nemocný a kdykoliv sme mu pomohli tak **on** měl daleko silnější pouto kdykoli přídete domů tak vrtí **ocáskem** skáče po vás dává najevo svou radost chodí s vámi na procházky a to myslím že je důležité*

Bc) ... *třeba že se lidi loučí s tím starým rokem že vlastně **oslavují** ví že bude zase nový rok že se zase stanou nové události*

Častěji se ovšem podoby bez protetického v- objevují v kontextu nespisovném či smíšeném (příklady Bd, Be):

Bd) ... *já čet v jednom časopise ktorej se menuje Kosmos že **opravdu** za šest až sedum miliard let tydlencty lidi do tý doby jesli neobjevěj jinou planetu která je podobná Zemi...*

Be) ... *tam bydleli Židi tam sou různý pokoje jakoby tam **označený** když jedeme kolem tý Malý pevnosti tak nepřijemnej pocit*

Nijak výjimečný není ani současný výskyt podob s protetickým v- i bez něj (příklady Bf, Bg). Tato skutečnost dokládá, že u různých slov se protetické v- objevuje s různou četností:

Bf) ... ***voní** by se **vobešly** i bez toho a dělaj to spíš pro **okrasu** a aby jako si třeba to **oblečení** někdo koupil a vůbec to nemusí bejt že to nepotřebujou a dělaj to jenom proto aby byli hezký*

Bg) ... *řikaj všichni že by mohla stoupat cena ropy takže si myslim ... a já to i pozoruju to je mnohdy až na třiceti **vosmi** takže **vono** je **opravdu vobří** ty ceny*

Vysoký podíl protetického v- se tradičně zaznamenává u předložek *o, od* a u zájmenných tvarů *on/ona/ono*. Analýza vzorku B se však této tradici vymyká: pouze zájmenné tvary *von-* dosahují více než polovičního podílu ($159/250 = 63,50\%$; dodáváme však, že ve dvou třetinách textů se zároveň vyskytly i podoby bez proteze), předložky *vo* a

vod mají dokonce nižší procentuální výskyt, než je průměr ve vzorku B ($vo - 37/124 = 29,84$ %; $vod - 18/48 = 37,50$ %).

5.1.4 Vzorek C

Ve vzorku C jsme zaznamenali 132 slov a tvarů s náslovným *o-*. Protetické *v-* jsme ovšem nenalezli ani v jediném případě, dokonce ani u slov typu *o, od, občas, obličej, oči*⁴⁹² (příklady Ca, Cb):

Ca) ... *lidé, kteří mě vidí, říkají, že bych měla být modelka. já jsem se už od mala zajímala o módu*

Cb) ... *svůj názor řeknu ikdyž se to lidem nelíbí :) lidé se za mnou občas otáčejí a říkají: Není ona ta modelka?*

5.1.5 Shrnutí

Ve vzorku A činil celkový podíl proteze přibližně 35 %. Nenaplnil se tedy náš předpoklad, že jeho výskyt bude výrazně nižší než ve vzorku B, rozdíl činí necelých pět procent. Uvážíme-li však výskyt ostatních obecněčeských jevů, musíme konstatovat, že protetické *v-* má ze všech sledovaných jevů ve vzorku A frekvenci nejmenší. Blízkost obou hodnot by navíc mohla znamenat, že protetické *v-* by skutečně mohlo být prvkem ústupovým, byť s tím někteří autoři nesouhlasí (viz výše). Uvnitř vzorku A jsme neshledali zásadní rozdíly mezi hodinami českého jazyka (35,15 %) a ostatními předměty (35,79 %).

Ve vzorku B jsme protetické *v-* celkově zaznamenali v necelých 40 % případech. Ve srovnání s korpusově orientovanými výzkumy a publikacemi⁴⁹³ je to výskyt poměrně malý, na druhé straně ovšem musíme dodat, že v dřívějších výzkumech mluvené češtiny v rozhlasové a televizní publicistice byl jeho výskyt ještě menší.⁴⁹⁴ Vzorek B se tedy nalézá přesně mezi oběma citovanými skupinami výzkumů. Vzhledem k charakteristikám pořadu *Děti vám to řeknou*, tedy uvolněné atmosféře a důrazu na ničím nespoutaný projev dětských respondentů, je ale procento protetického *v-* přece jen nižší, než jsme předpokládali. Pouze ve čtyřech

⁴⁹² Porovnejme výskyt v korpusu SYN2000: *o* 618 915 x *vo* 1079; *od* 219 327 x *vod* 3198; *občas* 8453 x *vobčas* 23; *obličej* 2642 x *vobličej* 9; *oči* 13351 x *voči* 199.

⁴⁹³ Např. Kodýtek, 2007; Schmiedtová, 2008; Šonková, 2008; Cvrček et al., 2010.

⁴⁹⁴ Maglione uvádí u autosémantik výskyt 8 %, u synsémantik 15 % (Maglione, 2003, s. 92), Hedinová souhrnně 12 % (Hedin, 2005, s. 86), Sojka 18 % (Sojka, 2012a, s. 61).

textech překročil podíl proteze hranici 60 %, ve dvou textech se dokonce proteze nevyskytla ani jednou (opačný případ, tedy výskyt stoprocentní, jsme našli v jediném textu). Nejvíce nás překvapil relativně nízký výskyt proteze u předložek *o* a *od* a také u tvarů zájmena *on-*.

Ve vzorku C byl výskyt protetického *v-* nulový. Zdá se, že v textech sebezprezentačního charakteru nepovažují pisatelky jeho užívání za vhodné. Toto zjištění souzní s výše uvedenými zjištěními Hedinové, Jandové a Hoffmannové.

5.2 Změna [í] > [ej] (jevy 2a//2b)⁴⁹⁵

5.2.1 Změna [í] > [ej] se objevuje v literárních památkách na konci 14. století a v průběhu 15. století se dále rozšiřuje.⁴⁹⁶ Cuřín upozorňuje, že v barokní Rosově gramatice se varianty *krásný* a *krásnej* považují za rovnocenné.⁴⁹⁷ Změna [í] > [ej] se považovala za správnou ještě v jezuitských školách v 18. století⁴⁹⁸, s omezováním *ej* v koncovkách začal teprve Dobrovský.⁴⁹⁹

Změnu [í] > [ej] lze i dnes hodnotit jako jeden z nejběžnějších rysů obecné češtiny.⁵⁰⁰ Svědčí o tom jak výzkumy z éry předkorporusové⁵⁰¹, tak i nejnovější práce vycházející právě z korpusového materiálu.⁵⁰² Při bližším pohledu ovšem zjišťujeme, že frekvence této změny není ve všech pozicích stejná.⁵⁰³ Hronek konstatuje, že v absolutním konci slova patří obecněčeské *-ej* do skupiny IA (jevy rozšířené po celém či téměř celém území Čech a zároveň obvyklé i v nepřipravených projevech jinak vcelku spisovných), v koncovce před souhláskou a v základu slov do skupiny IIIB (podoby rozšířené v podstatě jen v Čechách a omezené jen na projevy určitého typu).⁵⁰⁴

Zejména v absolutním konci slova je obecněčeské *-ej* v neoficiálních projevech natolik běžným jevem, že proniká i do některých typů písemných komunikátů. Jandová konstatuje, že zatímco v absolutním konci slova převládá v komunikaci na chatu obecněčeské *-ej*, v základu slova se vyskytuje zřídka.⁵⁰⁵ Také Rybolová zjistila, že obecněčeské *-ej* se vyskytlo ve všech

⁴⁹⁵ Protože v případech 2a i 2b jde o stejný typ změny, pouze v jiné pozici, probíráme oba případy dohromady.

⁴⁹⁶ Lamprecht – Šlosar – Bauer, 1986, s. 106.

⁴⁹⁷ Cuřín, 1985, s. 62.

⁴⁹⁸ Tamtéž.

⁴⁹⁹ Tamtéž, s. 77.

⁵⁰⁰ Viz např. Šmilauer, 1972, s. 21.

⁵⁰¹ U mládeže konstatovaly častý výskyt obecněčeského *-ej* mimo jiné následující výzkumy: Kravčíšínová – Bednářová, 1968; Jančák 1974; Brabcová, 1981; Suchánková, 1984; Dejmek, 1987; Štěrbová, 1990.

⁵⁰² Např. Kodýtek, 2007; Schmiedtová, 2008; Šonková, 2008, s. 103; Cvrček et al., 2010.

⁵⁰³ Oprávněnost tohoto rozdělení ukázal už výzkum Kravčíšínové a Bednářové (1968).

⁵⁰⁴ Hronek, 1972, s. 24nn, podobně též Sgall – Hronek, 1992, s. 28–32.

⁵⁰⁵ Jandová et al., 2006, s. 93. Viz též Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 397.

textech v jejím výzkumu (zprávách SMS, e-mailech i tvořivých projevech).⁵⁰⁶ Naopak v mediálních projevech oficiálního či polooficiálního typu ustupuje obecněčeské *ej* často spisovné variantě.⁵⁰⁷

Z hlediska školské problematiky je důležitá otázka, zda žáci základní školy dokážou obecněčeské *ej* spolehlivě identifikovat jako nespisovný jev. Dílčí výzkumy naznačují, že tuto kompetenci skutečně mají, částečně už i na prvním stupni ZŠ. Štícha a Chalupová ve svém výzkumu zjistili, že 46 % žáků druhých tříd dovede obecněčeské *ej* identifikovat.⁵⁰⁸ Na druhém stupni se tato kompetence zřejmě ještě posiluje: ve výzkumu Prouzové dokázalo obecněčeské *ej* v různých pozicích identifikovat více než 70 % žáků šesté třídy.⁵⁰⁹ V sociolingvistickém výzkumu z roku 2010 se navíc ukázalo, že obecněčeské *ej*, a to v pozici na absolutním konci slova, zhodnotilo jako zcela přijatelné ve spisovném mluveném projevu pouze 10 % respondentů ve věku 12–18 let. Jako zcela nepřijatelnou ji naopak označilo 27 % respondentů.⁵¹⁰

V našem výzkumu jsme se rozhodli věnovat pozornost především dvěma pozicím, v nichž výskyt obecněčeského *ej* ovlivňuje tvaroslovnou stránku projevu: jednak v absolutním konci slova (typ *dobrej člověk*), jednak v konci slova před souhláskou (typ *dobrejch lidí, dobrejm lidem* atd.). Zcela opomenout nechceme ani výskyt *ej* v základu slova: analyzujeme proto výskyt obecněčeského infinitivního tvaru *bejt*. Vzhledem k typu textů ve vzorku A, B a C předpokládáme, že výskyt obecněčeských variant bude ve vzorku A výrazně nižší než ve vzorku B, ve vzorku C pak předpokládáme výskyt ojedinělý. Očekáváme rovněž, že se projeví i rozdíly v jednotlivých pozicích.

5.2.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 154 potenciálních pozic v absolutním konci slova (typ *-ej*; celkem ve 35 textech), 34 potenciálních pozic v konci slova před souhláskou (typ *-ejX*; celkem v 21 textech) a 29 výskytů infinitivu *být*. Výskyt obecněčeské varianty *-ej* činil 53,25 % (82/154), výskyt varianty *-ejX* 47,06 % (16/34) a výskyt infinitivního tvaru *bejt* 75,86 % (22/29).

⁵⁰⁶ Rybolová, 2011/2012, s. 120.

⁵⁰⁷ Porovnejme výskyt variant *-ej* a *-ejX* ve třech výzkumech: Maglione, 2003; Hedin, 2005; Sojka, 2012a. Výskyt *-ej*: Maglione 36 %, Hedin 19 %, Sojka 29 %. Výskyt *-ejX*: Maglione 15 %, Hedin 12 %, Sojka 13 %. Porovnání s ostatními výzkumy včetně výzkumů korpusových viz Sojka, 2012a, s. 83.

⁵⁰⁸ Štícha – Chalupová, 2005, s. 328.

⁵⁰⁹ Prouzová, 2010, s. 96. Konkrétně šlo o slova *každej* (81 %), *bejvala* (81 %) a *dejchaj* (71 %).

⁵¹⁰ Svobodová et al., 2011, s. 129. Ještě odmítavější byl postoj k *ej* ve slovním základu: zcela pro 8 %, zcela proti 33 % (tamtéž).

Uvnitř vzorku A jsme shledali poměrně velký rozdíl mezi hodinami českého jazyka (62,63 %) a ostatními hodinami (36,36 %). Rozdíl lze vysvětlit tím, že v hodinách dějepisu a zejména zeměpisu se vyskytla řada odborných termínů či sousloví, která jsou žákům předkládána ve spisovné formě (*habsburský král, český stát, pevninský šelf, strojírenský průmysl* apod.). Také v jazykově orientovaných hodinách českého jazyka se spisovné tvary vyskytovaly tam, kde šlo o odborné termíny (příklad Aa):

Aa) ...*slovanské jazyky je skupina jazyků eee mají společný kmenový základ praslovanštinu // přísudek jmenný se sponou*

Ve shodě s dřívějšími výzkumy se obecněčeská varianta *ej* vyskytuje častěji v absolutním konci slova než v konci slova před souhláskou, byť tento rozdíl není nijak výrazný. Zásadní rozdíl jsme ovšem shledali v distribuci obou variant: varianta *-ejX* byla silně polarizovaná (13x nulový výskyt, 7x výskyt stoprocentní, 1x výskyt padesátiprocentní).

Naopak jako velmi stabilní, tedy nepolarizovaný, se ukázal být výskyt obecněčeského infinitivního tvaru *bejt*. Spisovná varianta *být* se omezuje jen na několik převážně spisovných kontextů (příklad Ab):

Ab) ... *protože de do jiné školy a ... musí být na všechny zlý a zlobivý // musí tam být fakta // nesmí to být ani hluboké ani mělké*

5.2.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme zaznamenali 403 potenciálních pozic v absolutním konci slova (typ *-ej*; celkem ve 40 textech), 77 potenciálních pozic v konci slova před souhláskou (typ *-ejX*; celkem v 31 textech) a 117 výskytů infinitivu *být* (celkem ve 35 textech). Výskyt obecněčeské varianty *-ej* činil 80,89 % (326/403), výskyt varianty *-ejX* 71,43 % (55/77) a výskyt obecněčeského infinitivního tvaru *bejt* 56,41 % (66/117).

Výrazný podíl obecněčeského *ej* v absolutním konci slova (80,89 %) víceméně odpovídá hodnotám v PMK⁵¹¹ i ORAL2006⁵¹². Je to vcelku pochopitelné, uvážíme-li, že oba korpusy obsahují materiál získaný z nepřipravených a neformálních promluv. Ve vzorku B se

⁵¹¹ Kodýtek udává výskyt ±85 % (Kodýtek, 2007, s. 29), Šonková u jednotlivých typů 85–92 % (Šonková, 2008, s. 103).

⁵¹² Cvrček et al. udávají pro typ *mladej* 91 %, týká se to však jen mluvené češtiny v Čechách (Cvrček et al., 2010, s. 199).

spisovná varianta -ý objevuje jak ve spisovném kontextu (příklady Ba, Bb), tak – mírně častěji – v kontextu nespisovném či smíšeném (příklady Bc, Bd). V několika případech se dokonce v těsné blízkosti objevuje spisovná a obecněčeská varianta⁵¹³ (příklady Be, Bf):

Ba) ... budou očekávat různé ty povánoční slevy a akce ale o Vánocích si myslím že by měl **být každý** doma že **každý** má právo na ten vánoční relax a na ty svátky **být** doma se svou rodinou

Bb) ... tak se mi to zdá velice namáhavé když jezdí pořád z turnaje na turnaj a taky psychicky protože třeba hodně dlouho nevidí svoji rodinu a potom když přijede domů tak je tak **unavený** že svůj **volný** čas prospí a pak jede zase na **ňáký** turnaj

Bc) ... myslím že by to bylo asi zajímavé ale myslím že by mi pak třeba už to začalo vadit **takový** ten **kolíhavý** pohyb tý lodi chtěla bych taky se dostat jako čas od času na tu souš

Bd) ... je to **takový krásný pocit** když jako vidíte ten oceán úplně zblízka a pod váma plavou ryby a různý pichlavý ryby i když se někdy třeba bojíte malí žraloci a tak

Be) ... já když chodím do školy s tátou tak tam je **takový přechod** ten je strašně **nebezpečnej** já sem viděla v televizi jednou že tam byl jeden chlapeček že tam přecházel a že ho zajelo auto

Bf) ... my dycky o Mikuláši pečeme cukroví deme se podívat na ten Staromák a tam dycky svítí ten **velikánský strom** a já vůbec nevím jako kde mohli **takovej krásnej strom** sehnat

Výrazný podíl obecněčeského *ej* v konci slova před souhláskou (71,43 %) potvrzuje, že v neformálním hovoru je tato varianta na území Čech velmi častá, byť ne v takové míře jako v absolutním konci slova. I zde jsme dospěli k závěru, že ve vzorku B se spisovná varianta objevuje v kontextech spisovných (příklady Bg, Bh), tak – mírně častěji – v kontextech nespisovných či smíšených (příklady Bch, Bi):

Bg) ... prostě jenom vědět že oni opravdu žijí ještě ale hlavně jim do toho jejich života nezasahovat nechat je ať si žijí **podle svých zvyků** a tradicí

Bh) ... hlavně se od všech zjišťuje jestli někoho nepohřešují a když někoho pohřešují tak vlastně se požaduje **od těch pozůstalých** aby je dovedli na to místo kde se to stalo

⁵¹³ O této situaci se zmiňuje i Čmejrková. Dokládá, že někdy se mluvčí sám opraví, tj. nahradí obecněčeský tvar tvarem spisovným, v některých případech však nikoli. Střídání spisovných a nespisovných variant však zřejmě nepodléhá přesným pravidlům, nelze tedy říci, nakolik „se mluvčí záměrně opravuje a nakolik prostě tvarosloví střídá“. (Čmejrková, 2011, s. 17)

Bch) ... *medicína a všechny ty technologie se pohybují strašnou rychlostí takže já myslím že by třeba vědci mohli přijít na nákej lék **proti smrtelným nemocím** třeba rakovině*

Bi) ... *mohl třeba najmout nákou firmu třeba svého bratra na opravu tý nemocnice nebo **jiných věcí** takže jako ten bratr mu za to poděkoval tím úplatkem*

Kromě dvou pozic, v nichž výskyt obecněčeského *ej* ovlivňuje tvaroslovnou stránku projevu, tedy *-ej* a *-ejX*, jsme se rozhodli sledovat i frekvenci infinitivního tvaru *bejt* jako jednoho z typických obecněčeských tvarů.⁵¹⁴ Výskyt 56,41 % se spíše přibližuje zjištěním pocházejícím z výzkumů televizních a rozhlasových pořadů než výzkumům běžné mluvy. Zatímco nespisovný tvar *bejt* se vyskytuje téměř výhradně v nespisovném kontextu, spisovný tvar *být* se vyskytuje v kontextech spisovných (příklady Bj, Bk), tak – výrazně častěji – v kontextech smíšených či nespisovných (příklady Bl, Bm):

Bj) ... *budou očekávat různé ty povánoční slevy a akce ale o Vánocích si myslím že by měl **být** každý doma že každý má právo na ten vánoční relax a na ty svátky **být** doma se svou rodinou*

Bk) ... *podle mě sou z toho velice nadšeni protože je to taky pro ně velká čest ale musí **být** taky pořádně vystresovaní*

Bl) ... *většinou ty chlapi asi to radši risknou třeba že risk je zisk a ženský sou si většinou ty si chtěj **být** vším jistý a radši to to no vezmou do většího místa aby neriskovaly*

Bm) ... *dyž ho oblíkaj do těch šatů tak by sebou neměl škubat nebo něco takovýho tak by měl **být** hodně klidnej ten kůň*

5.2.4 Vzorek C

Ve vzorku C jsme zaznamenali 32 potenciálních pozic v absolutním konci slova (typ *-ej*), 17 potenciálních pozic v konci slova před souhláskou (typ *-ejX*) a 14 výskytů infinitivu *být*. V celém vzorku jsme našli jediný doklad obecněčeského *ej*, a to v absolutním konci slova (příklad Ca). Zajímavé ovšem je, že další obecněčeské jevy se v této výpovědi nevyskytují (spisovné *občas*, *objeví*, *nic hrozného*, *rodiče mám vysoké*):

⁵¹⁴ Viz např. Šmilauer, 1972, s. 21. V PMK má *bejt* výskyt v neformálních projevech 88,52 %, ve formálních projevech 69,64 % (Kodýtek, 2007, s. 35), v ORAL2006 dokonce 95,83 % (Schmiedtová, 2008, s. 203). Naopak ve výzkumech rozhlasových a televizních pořadů je výskyt *bejt* nižší. Hedinová uvádí, že v prestižních pořadech je *bejt* velmi řídkým jevem, naopak v méně formálním pořadu *Áčko* dosahuje 45 % (Hedin, 2005, s. 80). Toto zjištění odpovídá našemu vlastnímu zjištění: 46,43 %. (Sojka, 2012a, s. 56)

Ca) ... *Piersing nemám , dredy také ne tetování nemám , na akné netrpím , občas se nějakěj pupínek objeví ale nic hrozného. Rodiče mám vysoké...*

5.2.5 Shrnutí

Ve vzorku A se naše předpoklady opět naplnily jen zčásti: výskyt *-ej* i *-ejX* byl sice nižší než ve vzorku B, přesto však obecněčeské varianty představovaly ve vzorku A zhruba polovinu. Obecněčeský infinitiv *bejt* se dokonce ve vzorku A vyskytoval častěji než ve vzorku B. Ukázalo se navíc, že výskyt spisovného *-í* závisí na tom, do jaké míry se v komunikaci o učební látce uplatňují odborné termíny či ustálená slovní spojení. V hodinách českého jazyka byl totiž výskyt nespisovného *-ej* vyšší než v hodinách zeměpisu a dějepisu. Dalším důležitým zjištěním byl fakt, že výskyt varianty *-ejX* byl silně polarizovaný, a to podstatně výrazněji než ve vzorku B.

Ve vzorku B jsme zaznamenali výraznou dominanci obecněčeské varianty jak v pozici *-ej* (80,89 %), tak i v pozici *-ejX* (71,43 %). Potvrdil se tak tradiční fakt, že v absolutním konci slova je obecněčeská varianta častější než v konci slova před souhláskou. Obecněčeská varianta *-ejX* se v našem vzorku také častěji vázala ke spisovnému kontextu a její výskyt byl mírně polarizovanější než výskyt varianty *-ej*: zatímco varianta *-ej* se v každém textu vyskytla alespoň jednou (nejnižší výskyt v jednom textu činil 13 %), varianta *-ejX* se v šesti textech neobjevila ani jednou. Výskyt obecněčeského infinitivního tvaru *bejt* (56,41 %) naopak považujeme za překvapivě nízký. Celkově však můžeme konstatovat, že situace ve vzorku B odpovídá našim očekáváním.

Ve vzorku C jsme našli jediný doklad obecněčeského *ej*, a to v absolutním konci slova (*ej* se tu navíc objevilo ve spisovném kontextu). Z této skutečnosti můžeme usoudit, že v sebezprezentačním typu internetových textů je obecněčeské *ej* výrazně příznakové.

5.3 Změna [é] > [í] (jevy 3a//3b)⁵¹⁵

5.3.1 Změna [é] > [í] se tradičně neřadí k nejtypičtějším obecněčeským jevům.⁵¹⁶ V Čechách a na Moravě v nářečích středomoravských proběhla důsledně, vyhnula se naopak nářečím moravskoslezským a moravskoslezským (s výjimkou okrajových úseků na Ostravsku).⁵¹⁷ Stejně jako v případě změny [í] > [ej] lze i u změny [é] > [í] rozlišit tři pozice: v základu slova, v absolutním konci slova a v konci slova před souhláskou. V této práci sledujeme pouze změny ovlivňující tvaroslovnou charakteristiku projevu, tedy výskyt změny v deklinačních koncovech.⁵¹⁸

Změna [é] > [í] v absolutním konci slova (varianta *-í*) je podle Hronka „jeden z nejfrekventovanějších jevů obecné češtiny“, autor ji proto na své stupnici obecněčeských jevů přisuzuje status IA.⁵¹⁹ V konci slova před souhláskou (varianta *-íX*) se změna [é] > [í] objevuje zpravidla méně často než v absolutním konci slova, rozdíly však nebývají výrazné. Za pozornost jistě stojí také srovnání mezi změnou [é] > [í] a [í] > [ej], už proto, že obě změny spolu systémově souvisejí.⁵²⁰ Zatímco v projevech běžně mluvených nebývají rozdíly zásadní⁵²¹, některé výzkumy mediálních komunikátů naznačují, že změna [é] > [í] je v těchto projevech méně příznaková, vyskytuje se tedy častěji než změna [í] > [ej]. Výslovně to formuluje Hedinová: „The alternation between *-é* and *-í* is more common than the alternation between *-ý* and *-ej*. One possible conclusion is that the alternation between *é* and *í* is less bound by discourse and less marked than the alternation between *ý* and *ej*.“⁵²²

Změna [é] > [í] zdá se proniká i do písemných komunikátů typu SMS-zprávy, e-mail či chat.⁵²³ Z hlediska školské problematiky je zase podstatná otázka, do jaké míry dovedou

⁵¹⁵ I v tomto případě volíme pro obě sledované pozice – v absolutním konci slova a na konci slova před souhláskou – formu společného výkladu.

⁵¹⁶ Viz např. Šmilauer, 1972, s. 22. Šmilauer zde uvádí příklady *mladý tele, mladýho, mlíko*. Townsend konstatuje pro pražskou češtinu: „The most important Spoken Prague Czech *é* > *ý/í* shifts in endings are in the hard-stem adjectives and the pronouns *ten* a *jeden*.“ (Townsend, 1990, s. 29) Cuřín upozorňuje, že v barokní Rosově mluvnici vedle sebe koexistují tvary *krásného* i *krásného* a v plurálu se za správný považuje tvar *pěkný peníze*. (Cuřín, 1985, 61n.)

⁵¹⁷ Lamprecht – Šlosar – Bauer, 1986, s. 114n.

⁵¹⁸ V základu slova je totiž změna [é] > [í] vázána na konkrétní slova, v některých slovech je dokonce spisovná (např. *kamínek, polívka*).

⁵¹⁹ Hronek, 1972, s. 25. Hronek ovšem nerozlišuje pozici v absolutním konci slova a v konci slova před souhláskou.

⁵²⁰ Viz k tomu Vachek, 1977, s. 85n.

⁵²¹ Viz např. Kravčíšínová – Bednářová, 1968; Jančák, 1974; Dejmek, 1987; Kodýtek, 2007; Šonková, 2008; Cvrček et al., 2010. Ve školním kontextu např. Brabcová, 1981; Suchánková, 1984; Štěrbová, 1990.

⁵²² Hedin, 2005, s. 82n. Náš starší výzkum tento názor zčásti potvrzuje, a to v případě výskytu obou změn v konci slova před souhláskou. (Sojka, 2012a, s. 92)

⁵²³ Jandová konstatuje, že na chatu mají nespisovné tvary převahu 4 : 1. (Jandová et al., 2006, s. 94; též Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 397). V psaných komunikátech konstatuje pravidelný výskyt nespisovných variant i Rybolová (Rybolová, 2011/2012, s. 120).

žáci základních škol nespisovné tvary identifikovat: z výzkumu autorské dvojice Štícha a Chalupová i z výzkumu Prouzové lze soudit, že se jim to ve většině případů daří.⁵²⁴

Na základě předchozího výkladu proto považujeme za pravděpodobné, že změna [é] > [í] bude ve vzorku B pravidelným jevem, ve vzorku A pak jevem častým, leč ze strany učitele alespoň v některých případech opravovaným, ve vzorku C jevem pouze občasným (sebeprezentační texty lze totiž sotva srovnávat s texty typu SMS-zprávy, chatu či e-mailu). Kromě frekvence výskytu věnujeme pozornost i porovnání této změny se změnou [í] > [ej].

5.3.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 287 potenciálních výskytů obecněčeské varianty *-í* (v absolutním konci slova; celkem ve 38 textech) a 94 potenciálních výskytů obecněčeské varianty *-íX* (v konci slova před souhláskou; celkem v 31 textech). V absolutním konci slova činil podíl obecněčeské varianty 75,61 % (217/287), v konci slova před souhláskou 70,21 % (66/94). V obou pozicích je tedy výskyt obecněčeských variant velmi stabilní a na rozdíl od změny [í] > [ej] u nich nepozorujeme rozdíly v polarizaci: jejich rozložení je relativně stejnoměrné. V případě změny [é] > [í] jsme zaznamenali mírně vyšší výskyt v hodinách dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd.

Spisovné varianty *-é* a *-éX* se objevovaly jednak v odpovědích na učitelovy otázky během zkoušení (příklady Aa, Ab), jednak v souslovích terminologické povahy (příklad Ac):

Aa) ... Učitel: *tak si uvedeme dobu vlády Marie Terezie, což je kdy?* Žák: *to je osmnácté století* // Učitel: *zkuste odhadnout jestli to dílo je spíš romantické podle vás nebo realistické* Žák: *romantické* // Učitel: *co vyjadřuje přechodník přítomný* Žák: *dají se vyjádřit oba děje v jedné větě*

Ab) ... *Alexandreisis to byla oslava makedonského krále Alexandra Velikého* // *Vestfálský mír byl ukončení Třicetileté války* // *Petr Veliký získal přístup k Baltskému moři*

Ac) ... *bitva na Bílé hoře* // *Leopold První žil v osmnáctém století* // *tvary určité a neurčité* // *příslušné určení* // *litosférické desky*

⁵²⁴ Štícha a Chalupová udávají u žáků druhých tříd úspěšnou identifikaci tvaru *novýho* 88 % (Štícha – Chalupová, 2005, s. 328), Prouzová uvádí u žáků šesté třídy úspěšnost identifikace tvaru *pěknýho* 71 %, tvaru *zanesený dno* ale jen 24 %. (Prouzová, 2010, s. 100) v případě tvaru *zanesený dno* mohlo žáky zmást to, že tvar *zanesený* může být jiných kontextech spisovný (tamtéž, s. 101).

Mimo tyto situace byl výskyt spisovné varianty ojedinělý. Ani při zkoušení a procvičování však spisovné varianty nepřevažovaly, velmi často se zde objevovaly varianty obecněčeské (příklady Ad, Ae):

Ad) ... Učitel: *když máte slovo tak co o něm z mluvnického hlediska třeba víme* Žák: *jestli je **ohebný** nebo **neohebný*** // Učitel: *kdy došlo k rozhodující bitvě* Žák: *na začátku **šestýho** století*

Ae) ... *byl z **tý** Francký říše // ten Konstantin šel do **ňákýho** kláštera // v **Tichým** oceánu*

5.3.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme našli 859 potenciálních výskytů změny [é] > [í] v absolutním konci slova (ve všech 40 textech) a 167 potenciálních výskytů změny [é] > [í] v konci slova před souhláskou (celkem v 38 textech). V absolutním konci slova činil podíl obecněčeské varianty 86,26 % (741/859), v konci slova před souhláskou 86,23 % (144/167) – v obou případech byl tedy podíl nespisovné varianty v podstatě totožný. Varianta *-íX* se však v textech objevovala překvapivě důsledněji než varianta *-í*: ve 26 textech byl podíl varianty *-íX* stoprocentní, u varianty *-í* to platilo jen ve 13 textech. Tento rozdíl však může být způsoben rozdílem v potenciálním výskytu obou pozic: *-í* 859, *-íX* 167.

Spisovná varianta *-é* se většinou objevovala ve smíšeném či nespisovném kontextu (příklad Ba, Bb), jen výjimečně v kontextu spisovném (příklad Bc, Bd):

Ba) ... *no já si myslím že to je něco jako volby jako že si ty lidi zvolěj sami jestli chtěj euro nebo jestli chtěj **české koruny***

Bb) ... *já bych chtěla bejt asi sova protože o sovách se říká že **sou velmi moudré** a hlavně se mi strašně líbí jak vypadaj ale taky že žijou v noci nebo v podstatě žijou i přes den ale v noci **sou** vzhůru a **přide mi to takový dobrodružný***

Bc) ... *tak mně se zdá že zahrady **sou** **takové elegantní** místo kde ty dámy vypadají krásně většinou a **je to takové** no prostě **pěkné***

Bd) ... *ten tenis je na velice **vysoké úrovni** protože už **sou** prostředky na to jak to zdokonalovat já to myslím tak že **sou** třeba lepší **tenisové rakety***

Naproti tomu spisovná varianta *-éX* byla často vázána na kontexty spisovné (příklady Be, Bf), méně často na kontexty nespisovné či smíšené (příklady Bg, Bh):

Be) ... *no tak určitě rajčata to není jediný důvod proč tady ta zahrada je takže to bude podle mě taky jeden z faktorů který **kvůli kterému** by tady pan prezident chtěl mít zahradu*

Bf) ... *podle mě se zlepšila i kvalita tenisových míčků že třeba víc driblují nebo něco **takového** a že nemusí chodit do nějaké jiné práce*

Bg) ... *no já bych taky dala **do dětského domova** no a nebo třeba tam kde nemaj školy a ty děti na to nemaj chodit do té školy*

Bh) ... *třeba eura nemají žádné hlavy ale mají tam nějaké budovy nebo **něco takového** tak české koruny mají známé lidské hlavy tak to je jiný úplně*

5.3.4 Vzorek C

Ve vzorku C jsme našli 160 potenciálních výskytů změny [é] > [í] v absolutním konci slova (varianta *-i*) a 38 potenciálních výskytů změny [é] > [í] v konci slova před souhláskou (varianta *-iX*). Obecněčeská varianta *-i* se vyskytla v 6 případech (6/160 = 3,75 %), obecněčeská varianta *-iX* měla výskyt nulový.

Podívejme se nyní blíže alespoň na některé z oněch šesti výskytů obecněčeského *-i* (příklady Ca, Cb, Cc, Cd):

Ca) ... *Tetování nemám ,piercing taky ne, nějakaj ten pupínek se oběví ,ale **není to zas tak hrozný** . :-)*

Cb) ... *V tomto oboru nemám zatím **žádný zkušenosti**,ale ráda bych **nějký** měla.Ano,já vím pravopis mi moc nejde*

Cc) ... ***žádný vady** nemám ,jen trochu akné na obličejí ale není moc výrazné*

Cd) ... *Nemám **žádný zkušenosti** s modelingem ale ráda bych ho dělala.Mám propíchnuté uši a na pravém uchu mám dvě naušnice*

V příkladech Ca a Cb není nespisovný výskyt ojedinělý, lze tedy hovořit o nespisovném kontextu – v prvním případě je obecněčeské *-i* doprovázeno obecněčeským *ej*, v případě druhém se obecněčeské *-i* objevuje hned dvakrát (zároveň je tato výpověď jediným případem v celém vzorku C, kdy mluvčí sama hodnotí svůj jazykový projev – „pravopis mi moc nejde“).

V příkladech Cc a Cd se obecněčeské *-i* ocitá naopak v kontextu spisovném – v obou případech je provázeno spisovnou variantou *-í*.

Pět ze šesti nespisovných výskytů jsme zaznamenali v plurálových tvarech (projevuje se zde tedy obecněčeská tendence nerozlišovat v množném čísle jmenný rod). Pět ze šesti obecněčeských výskytů použily pisatelky z Čech, a to ve věku 14 a 15 let.

5.3.5 Shrnutí

Ve vzorku A dominovaly obecněčeské varianty *-í* a *-íX*. Jejich výskyt sice nedosahuje hodnot ve vzorku B, v obou případech však překročil 70 %, což naprosto neodpovídalo našim očekáváním. Mezi oběma variantami nebyl velký rozdíl v polarizaci. Rozdíl jsme neshledali ani mezi hodinami českého jazyka a ostatními hodinami. Spisovné varianty se vyskytovaly buď v bezprostřední reakci na učitelovu otázku (často šlo o pouhé zopakování toho, co učitel řekl), nebo v souslovích terminologické povahy. Celkově lze ovšem konstatovat, že nespisovné varianty jsou stabilní součástí vzorku A.

Ve vzorku B výrazně převažovaly nespisovné varianty, a to naprosto shodně: *-í* 86,26 %, *-íX* 86,23 %. Nerozlišování obou pozic, s nímž se v některých starších výzkumech⁵²⁵ i teoretických úvahách⁵²⁶ setkáváme, proto může mít své opodstatnění. V distribuci obou variant jsme shledali mírný rozdíl: varianta *-íX* se poněkud častěji vyskytovala ve spisovném či převážně spisovném kontextu. Srovnání se změnou [í] > [ej] potvrzuje náš předcházející výklad: stejně jako ve výzkumech Maglione 2003, Hedin 2005 a Sojka 2012a je změna [é] > [í] častější, a tedy i méně příznaková než změna [í] > [ej]. Změna [é] > [í] tak ve vzorku B patří k nejstabilnějším obecněčeským jevům.

Ve vzorku C se obecněčeské *-í* vyskytlo pouze v absolutním konci slova, i když pouze okrajově (3,75 %). Zdá se tedy, že i jeden z nejběžnějších obecněčeských jevů je v daném typu textů silně příznakový, a naprostá většina pisatelek jej tudíž považuje za nevhodný.

5.4 Instrumentál plurálu: *-(xm)i* vs. *-(x)ma* (jev 4)

5.4.1 Obecněčeská varianta instrumentálu plurálu se od ostatních dosud probíraných obecněčeských jevů zásadně odlišuje: na rozdíl od protetického *v-*, změny [í] > [ej] a změny [é] > [í] se totiž už nejméně od 80. let uvažuje o jejím přijetí do kodifikace, a sice jako varianty hovorové.⁵²⁷ Koncovka *-ma* pronikla do většiny nářečí po zániku duálu, v literárních

⁵²⁵ Např. Jančák, 1974; Dejmek, 1987.

⁵²⁶ Např. Hronek, 1972; Sgall – Hronek, 1992.

⁵²⁷ Viz Kraus – Kuchař – Stich – Štícha, 1981, s. 231.

památkách ji lze sledovat až od 17. století.⁵²⁸ Například v Rosově barokní gramatice existuje vedle řádné koncovky *-y* také koncovky *-ami* a *-ama* (souběžně zde tedy existují varianty *stromy*, *stromami*, *stromama*).⁵²⁹ Dobrovský naopak prosazoval dnešní spisovnou variantu.⁵³⁰ Havránek ovšem upozorňuje, že přibližně od osmdesátých let 19. století je již spisovná koncovka *-i* vcelku obvyklá.⁵³¹

Hronek konstatuje, že v instrumentálu plurálu existuje „typické obecně české zakončení na *-ama/-ema/-ma*“.⁵³² Podle Hronka se zde projevuje typická vlastnost obecněčeské deklinace: „Spisovná čeština zachovala rozlišení tvarů odpovídajících různým funkcím /významům/ tam, kde obecná čeština má tvar společný.“⁵³³ Zatímco zeměpisné rozšíření obecněčeské varianty je podle Sgalla a Hronka snadné (rozšíření na celém či téměř celém území)⁵³⁴, její funkční rozšíření je definovatelné obtížněji, neboť v jednotlivých deklinačních paradigmatech se její výskyt liší.⁵³⁵

Počátkem 80. let vyslovili autoři článku *Současný stav a vývojové perspektivy kodifikace spisovné češtiny* názor, že spisovné češtině chybějí některé důležité neutrální tvary, mimo jiné i plurálový tvar instrumentálu: „Tvary na *-ma* zůstávají slohově příznakové, přestávají však být výrazně nespisovné, nabývají hodnoty tvarů hovorových.“⁵³⁶ V článku z roku 1999 už Jelínek explicitně tvrdí, že „nadejde doba, kdy si nové, zřetelnější analogické koncovky vynutí přístup do spisovné češtiny“.⁵³⁷ I autorský kolektiv Ireny Bogoczové ve stejné době konstatoval, že „v projevech aspirujících na spisovné má z nelegitimních koncovek největší frekvenci (především české) *-ama* v I pl. mluvnických jmen.“⁵³⁸

⁵²⁸ Komárek, 2012, s. 179.

⁵²⁹ Cuřín, 1985, s. 61. Nespisovná varianta byla podle Cuřína považována za správnou ještě v jezuitských školách v 18. století. (tamtéž, s. 62)

⁵³⁰ Tamtéž, s. 77.

⁵³¹ Havránek, 1979, s. 130.

⁵³² Hronek, 1972, s. 41. Za typický obecněčeský jev považuje tuto koncovku i Šmilauer. (Šmilauer, 1972, s. 21) Bermel ji označuje v literárním dialogu za unmarked unofficial, tedy nepříznakovou neoficiální (Bermel, 2000, s. 105), dvojice dalších zahraničních slavistů Laura Janda a Charles Townsend pak přímo konstatuje: „The single most pervasive feature of Colloquial Czech nominal inflection is an Ipl ending of *-ama/-ěma* for all three genders.“ (Janda – Townsend, 2000, s. 61)

⁵³³ Hronek, 1972, s. 32. Musíme ovšem poznamenat, že vývoj plurálového instrumentálového tvaru probíhal jinak u feminin a jinak u maskulin a neuter (viz Komárek, 2012, s. 178).

⁵³⁴ Např. v brněnské mluvě konstatuje častý výskyt nespisovných instrumentálových koncovek Krčmová (Krčmová, 1981, s. 123; potvrzuje se tím už starší zjištění Svěrákovo: Svěrák, 1971, s. 46–56). I v severomoravském pohraničí převažuje podle Kloferové u všech substantiv zakončení na *-ma*, kromě nich se však v úzu vyskytují i tvary shodné se spisovným jazykem (Kloferová, 2000, s. 66).

⁵³⁵ Viz Sgall – Hronek, 1992, s. 38.

⁵³⁶ Kraus – Kuchař – Stich – Štícha, 1981, s. 231. O deset let později přisuzuje obecněčeské variantě hovorový charakter i Dejmek. (Dejmek, 1992, s. 67)

⁵³⁷ Jelínek, 1999, s. 30. Schmiedtová soudí, že tento instrumentálový tvar patří do skupiny jevů, které „aspirují na přijetí do standardního jazyka“ (Schmiedtová, 2008, s. 206)

⁵³⁸ Bogoczová et al., 2000, s. 145. Šlo o výzkum nahrávek různých typů komunikačních situací z let 1998–1999.

Rozšířenost tohoto obecněčeského jevu v neformálních mluvených textech⁵³⁹ vede k tomu, že se nespisovné tvary objevují i v neformálních písemných komunikátech, např. zprávách SMS, na chatu či v e-mailech.⁵⁴⁰ V mediálních projevech oficiálního či polooficiálního typu vypadá však situace poněkud odlišně. Hedinová konstatuje výskyt pouze 16 %, a dokonce soudí, že v jejím materiálu je obecněčeská varianta příznaková.⁵⁴¹ Situaci v korpusu Dialog hodnotí Čmejrková následovně: „Je tedy patrné, že veřejné mluvené projevy, tak jak jsou zachyceny v korpusu Dialog, vcelku dokumentují snahu mluvčích dodržovat kodifikované instrumentálové koncovky.“⁵⁴²

Z hlediska školské problematiky považujeme za důležité, zda jsou žáci základní školy schopni tento tvar spolehlivě identifikovat. Žáci druhé třídy měli ve výzkumné sondě Štíchy a Chalupové úspěšnost pouhých 29 %⁵⁴³, výsledek byl ovšem podle našeho názoru zkreslen tím, že inkriminovaný tvar *holkama* se ve spisovné podobě vyskytuje zřídka.⁵⁴⁴ Ještě nižší úspěšnost však zaznamenala Prouzová u žáků šesté třídy: *splaškama* (0 %), *všelíjakýma* (14 %), *fabrickejma* (19 %).⁵⁴⁵ Zdá se tedy, že platí tvrzení Čmejrkové: „Pokud jde o substantivní koncovky, největší potíže způsobují mluvčím češtiny usilujícím o spisovné vyjadřování plurálové tvary instrumentálu.“⁵⁴⁶ Už v 50. letech konstatoval Staněk, že do mluvených žákovských projevů na školách třetího stupně „vniká nesprávně do instrumentálu plur. koncovka -ama: botama, ženama.“⁵⁴⁷ Hájková konstatuje, že spisovné tvary instrumentálu plurálu patří k těm spisovným jevům, které si mnozí běžní uživatelé jazyka nikdy dostatečně neosvojí.⁵⁴⁸ Není proto nijak překvapivé, že v sociolingvistickém výzkumu z roku 2010

⁵³⁹ Pro PMK uvádí Kodýtek výskyt obecněčeské varianty 75 % (Kodýtek, 2007, s. 30), pro korpus ORAL2006 uvádí Schmiedtová dokonce 96 % (Schmiedtová, 2008, s. 206). Šonková provádí jemnější rozlišení, a to podle rodů – procentuální výskyt se pohybuje mezi 67–84 % (Šonková, 2008, s. 61–70; u neuter jen 35 %, údaj je však zkreslen častým výskytem spisovné podoby *léty*).

⁵⁴⁰ Jandová dokonce uvádí, že na chatu nespisovný tvar převažuje, a to v poměru 8:1 (Jandová et al., 2006, s. 94n.). Také Rybolová konstatuje, že ve sledovaném vzorku písemných komunikátů mladých respondentů ve věku 15–19 let se nespisovný instrumentálový tvar objevil v každém projevu (Rybolová, 2011/2012, s. 120).

⁵⁴¹ „The ending appears to be marked in the material and the majority of cases occurs in Trojka, Párty and Áčko.“ (Hedin, 2005, s. 97. V našem vlastním výzkumu jsme zjistili výskyt 30,48 %, byl to však jeden z nejčastějších obecněčeských jevů, dokonce častější než změna [é] > [i] a [i] > [ej]. (Sojka, 2012a, s. 97)

⁵⁴² Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 195. Někdy se u instrumentálových tvarů vyskytuje i jazykový management (viz Čmejrková, 2011, s. 19n.).

⁵⁴³ Štícha – Chalupová, 2005, s. 328.

⁵⁴⁴ Čmejrková doslova říká: „Tvary *klukama* a *holkama* jsou ovšem expresivní, takže spisovnou koncovku bychom u nich ani neočekávali.“ (Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 193)

⁵⁴⁵ Prouzová, 2010, s. 101.

⁵⁴⁶ Čmejrková, 2011, s. 19.

⁵⁴⁷ Staněk, 1953, s. 149.

⁵⁴⁸ Hájková, 2012, s. 37.

označili mladí respondenti ve věku 12–18 let nespisovnou instrumentálovou koncovku více než z jedné třetiny za přijatelnou v mluvených spisovných projevech.⁵⁴⁹

Na základě předchozího výkladu považujeme za pravděpodobné, že obecněčeská plurálová koncovka se vyskytne ve vzorcích A i B, ve vzorku B ovšem častěji, mimo jiné i proto, že ve školním prostředí se instrumentálové tvary mohou vyskytovat u odborných termínů (v korpusu Dialog se ukazuje, že právě odborné termíny se častěji vyskytují ve spisovné podobě). Ve vzorku A také očekáváme větší podíl jazykového managementu. Ve vzorku očekáváme výskyt okrajový, a to vzhledem k typu sledovaného psaného komunikátu.

5.4.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme zaznamenali 30 plurálových instrumentálových pozic (celkem ve 14 textech). Podíl obecněčeské koncovky *-(x)ma* činil 80 % (24/30). Spisovná varianta se tedy vyskytla pouze šestkrát (příklady Aa, Ab):

Aa) ... Učitel: *Jižní Amerika byla kolonizována kým* Žák: **Španěly** // Učitel: *Víte, o čem mluvím? Postel s nebesy* Žák: *moje máma má taky postel s nebesy* //

Ab) ... *vedl válku s Habsburky* // *je to vyrobené lidmi* // **před dvě stě padesáti miliony let** // *spojení mezi městy a obcemi*

O určité nejistotě mluvčích svědčí i dva nenáležitě použité instrumentálové tvary: *se Švédami* a *před několika desítky milionů let*. Tato skutečnost dokládá, že náležité užívání spisovných instrumentálových tvarů vyžaduje mluvní praxi.

5.4.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme našli 82 plurálových instrumentálových pozic (celkem v 28 textech). Výskyt obecněčeské koncovky *-(x)ma* činí 89,02 % (73/82), je tedy nejčastějším z dosud probíraných jevů.

Spisovná koncovka se ve vzorku B vyskytuje sporadicky, pouze ve dvou případech však v čistě spisovném kontextu (příklady Ba, Bb – obě výpovědi pocházejí od stejné

⁵⁴⁹ Přesné hodnoty: zcela vhodné (13,1 %), spíše vhodné (22,6 %), ani vhodné, ani nevhodné (30,6 %), spíše nevhodné (21,1 %), zcela nevhodné (10,3 %), nevím (2,3 %), viz Svobodová et al., 2011, s. 134

mluvčí), jinak v kontextech nespisovných (příklad Bc). V jedné výpovědi se vedle sebe dokonce objevuje spisovná i nespisovná varianta (příklad Bd):

Ba) ... *jeden z těch důvodů je že politici nejsou moc oblíbení tak možná nechtějí vypadat stejně jako oni asi by bylo těžké **mezi těmi muži** propagovat svoje názory*

Bb) ... *kdykoliv sme mu pomohli tak on měl daleko silnější pouto kdykoli přídete domů tak vrtí ocáskem skáče po vás dává najevo sou radost chodí **s vámi** na procházky a to myslím že je důležité*

Bc) ... *i těm který sou bez domova tak jim ňák pomoct ať maj ňákou práci třeba jezdit **s popeláři** ať tam pracujou všichni kdo nemá domov a tak ať si vydělávaj a uklízej*

Bd) ... *já budu asi trávit venku **s přáteli** a pak doma **z rodičema** a tak*

5.4.4 Vzorek C

Ve vzorku C jsme našli 14 plurálových instrumentálových pozic. Výskyt obecněčeské koncovky *-(x)ma* činí 7,14 % (1/14). Obecněčeské zakončení se objevilo v jediném případě (příklad Ca):

Ca) ... *Učím se 3 jazyky, mimo angličtinu taky maďarštinu a francouzštinu, ale nejsem si ještě jistá, jestli bych se **těmito dvouma jazykama** domluvila.*

Obecněčeský tvar *jazykama* je v této výpovědi pravděpodobně motivován předchozím spisovným duálovým zakončením číslovky *dvě* (byť jako celek je tvar *dvouma* nespisovný). První tvar *těmito* je navíc spisovný. Jako celek je tedy tento příklad smíšený, po dvou spisovných zakončeních následuje zakončení obecněčeské. V ostatních případech jsme našli pouze zakončení spisovná (příklady Cb, Cc):

Cb) ... *Také ráda tancuji nebo jsem **s kamarády**. // Ráda se fotím a předvádí **před ostatními lidmi**..:)) // Nosím brýle,ale ty se dají snadno nahradit **čočkami**.*

Cc) ... *Mám zlozvyk, že do komunikace zapojím ruce. Různě **s nimi** pohybuji apod. // bydlím **s rodiči** , mněla bych zajém spíš o fotomodeling , natáčení reklam a také hraní filmu . // práce **se zvířaty** : zejména **s kočkami***

5.4.5 Shrnutí

Ve vzorku A se spisovné tvary objevovaly sporadicky, nespisovná varianta měla podíl 80 %, tedy téměř tolik jako ve vzorku B. Tak vysoký výskyt jsme nepředpokládali. Domnívali jsme se, že alespoň v hodinách českého jazyka budou učitelé obecněčeské tvary opravovat, neboť jsou si vědomi toho, že zvládnutí tohoto jevu v mluvených projevech vyžaduje přípravu.

Ve vzorku B byly nespisovné instrumentálové koncovky běžným jevem (89,02 %). Spisovné koncovky se vyskytovaly výjimečně, většinou v nespisovných kontextech. Potvrdil se tedy náš předpoklad, že v nepřipraveném projevu budou mít nespisovné tvary výraznou převahu.

Ve vzorku C bylo nespisovné zakončení okrajovým jevem: vyskytlo se pouze jednou, navíc šlo o případ smíšený (*těmito dvouma jazykama*). Zdá se tedy, že v psaných projevech oficiálnějšího charakteru je nespisovné zakončení příznakové – dokonce i v těch případech, kdy obecněčeská koncovka nezpůsobuje vznik další slabiky (ve vzorku C např. *s nimi, s ostatními lidmi, čočkami, módními přehlídkami, kočkami*).

5.5 Plurálová shoda adjektiv, pronomin a participií (jevy 5a//5b)⁵⁵⁰

5.5.1 V monografii o obecné češtině, dosud jediné svého druhu, konstatuje Hronek, že „plurál má pro všechny rody stejné koncovky a neliší ani 1. a 4. pád“⁵⁵¹ a že „u neuter není zvláštní tvar, odlišný od ostatních rodů“⁵⁵². Tento obecněčeský jev zařazuje Hronek do kategorie IA, tedy k jevům rozšířeným po celém či téměř celém území Čech a zároveň obvyklým i v nepřipravených projevech jinak vcelku spisovných.⁵⁵³ Také Šmilauer potvrzuje, že toto zjednodušené deklinační paradigma je typickým rysem obecné češtiny.⁵⁵⁴

V kolektivním článku z roku 1981⁵⁵⁵ vyslovili autoři zásadní domněnku, jež je často citována i v dalších bohemistických pracích: „Svízelná situace je v nominativu pl. neuter, a to v kongruenci tvarů adjektiv, zájmen a přičestí. Podoby *Ta velká města byla dobyta se pocitují*

⁵⁵⁰ Jako jev 5a označujeme plurálovou shodu neuter (u nich sledujeme shodu a nominativu a akuzativu), jako jev 5b plurálovou shodu životných maskulin (u nich sledujeme shodu v nominativu). Protože jde v podstatě o jeden jev orientačně rozdělený do dvou skupin, volíme formu společného výkladu.

⁵⁵¹ Hronek, 1972, s. 47n.

⁵⁵² Tamtéž, s. 48. Cuřín upozorňuje na to, že v Rosově barokní mluvnici češtiny vedle sebe existuje paradigma z dnešního pohledu spisovné (typ *dobří páni*) i paradigma zjednodušené (typ *pěkný peníze*). (Cuřín, 1985, s. 62) Dnešní spisovnou variantu u neuter prosazoval Dobrovský (viz Komárek, 2012, s. 38)

⁵⁵³ Tamtéž, s. 19nn.

⁵⁵⁴ Šmilauer, 1972, s. 21. Šmilauer zde uvádí příklad *mladý kluci*.

⁵⁵⁵ Kraus – Kuchař – Stich – Štícha, 1981.

pro mluvenou komunikaci jako vypjatě spisovné, ba knižní. Obecněčeské varianty jsou naopak výrazně nespisovné.⁵⁵⁶ Východisko spatřují autoři v možném oživení varianty *ty velké města byly dobytý*. Tato varianta se začala nadějně rozvíjet v době národního obrození, pozdější kodifikace ji však ke škodě věci vyloučila.⁵⁵⁷ Podle autorů by se kodifikace měla k těmto tvarům vrátit, jinak „totiž vůbec nemáme naději na to, že bude jednou k dispozici varianta spisovná a přitom neutrální i pro mluvené projevy“.⁵⁵⁸

O zjednodušeném deklinačním paradigmatu se samozřejmě zmiňují i zahraniční bohemisté. Zatímco Townsend jen stručně konstatuje, že „all gender distinctions have disappeared in the plural“⁵⁵⁹, Bermel ve své jemnější typologii označuje zjednodušené paradigma za „unmarked unofficial“⁵⁶⁰ (tedy nepříznačové a neoficiální). Hedinová ve svém výzkumu televizní publicistiky konstatuje u maskulin i neuter (typ *dobrý auta, dobrý kluci*) relativně nízký výskyt ve formálněji zaměřených pořadech.⁵⁶¹

Vzhledem k tomu, že zjednodušené deklinační paradigma je nadále hodnoceno jako jev obecněčeský, dochází i ve veřejných projevech ke konkurenci mezi spisovnou a obecněčeskou variantou, a to zejména v případě neuter. Tuto konkurenci samozřejmě zaznamenávají i mluvené korpusy. Autoři Čmejrková, Jílková a Kaderka dokonce tvrdí, že v mluvených mediálních projevech „mizí plurálová shoda neuter“⁵⁶², tento výrok je však třeba chápat spíše jako nadsázku. V příspěvku jen o málo mladším totiž Kaderka konstatuje, že „plurálová shoda neuter se výrazně uplatňuje v televizních diskusních pořadech, tedy v komunikační doméně veřejné“.⁵⁶³ Kaderka zároveň upozornil na dvě důležité skutečnosti: 1. rodově kongruentní tvary se mohou mísit v jedné promluvě s tvary nekongruentními,⁵⁶⁴ 2. nekongruentní tvary mluvčí někdy opravuje na kongruentní, provozuje tedy tzv. jazykový

⁵⁵⁶ Tamtéž, s. 231. Toto stanovisko přebírá např. publikace *Čeština bez příkras* (Sgall – Hronek, 1992, s. 23 a 44).

⁵⁵⁷ Kraus – Kuchař – Stich – Štícha, 1981, s. 231. Jako velký úkol do budoucna chápe tento problém i Cuřín (Cuřín, 1985, s. 134) Pelcl se domníval, že dublety *á* a *é* nejsou zaměnitelné: tvar *mladé děvčata* označuje živé bytosti, tvar *veliká města* zase označuje neživou věc. Toto vysvětlení však není přesvědčivé (viz Komárek, 2006b, s. 142).

⁵⁵⁸ Tamtéž. Svobodová et al. ovšem upozorňují, že varianta *velké písmena* je varianta moravská, což se v sociolingvistickém výzkumu projevilo: respondenti z Čech – a nejvíce mládež! – tuto variantu nejvíce odmítali (Svobodová et al., 2011, s. 137). Variantu *velký muži* označilo jen necelých 9 % mladých respondentů jako zcela přijatelnou ve spisovném mluveném projevu (tamtéž, s. 134).

⁵⁵⁹ Townsend, 1990, s. 57.

⁵⁶⁰ Bermel, 2000, s. 105. Tato charakteristika se ovšem týká literárního dialogu.

⁵⁶¹ O typu *dobrý kluci*: „The Colloquial Czech forms are less frequent than expected and clearly marked in formal speech.“ (Hedin, 2005, s. 99) O typu *dobrý auta*: „Only 17 % (6/36) of all occurrences have the Colloquial Czech ending, most of them pronouns.“ (tamtéž, s. 98)

⁵⁶² Čmejrková – Jílková – Kaderka, 2004, s. 263.

⁵⁶³ Kaderka, 2007, s. 141.

⁵⁶⁴ Tamtéž, s. 140.

management.⁵⁶⁵ Stejného jevu si všímá také Schmiedtová: v nepřipravených rozhlasových pořadech se mluvčí občas pokusí nespisovný tvar opravit (týká všech rodů).⁵⁶⁶ U neuter je situace o to komplikovanější, že mluvčí sice nespisovný tvar opraví, nikoli však na spisovnou variantu *-á* (*velká města*), nýbrž na nespisovnou variantu *-é* (*velké města*).⁵⁶⁷ Schmiedtová z toho usuzuje, že spisovná koncovka je už zřejmě pocíťována jako knižní, a proto mluvčí volí koncovku *-é*, neboť ji považují za spisovnou, ale zároveň nikoli knižní.⁵⁶⁸ Podle názoru Schmiedtové se je obecněčeská varianta *velké města* „jistě již ve skupině jevů, které aspirují na přijetí do standardního jazyka“.⁵⁶⁹

Z korpusového materiálu vycházejí také autorky monografie *Mluvená čeština – hledání funkčního rozpětí* (Čmejrková – Hoffmannová, 2011). V kapitole věnované plurálové shodě neuter uvádějí: „Jen o zkušeném řečníkovi se dnes dá říci, že je s to dodržovat v mluveném projevu důsledně koncovky středního rodu... Právě tyto koncovky jsou v současné mluvené češtině ohroženy, střední rod jako by v plurálu vyklízel pozice...“⁵⁷⁰ Na jiném místě textu však toto tvrzení zmírňují: „... při monitorování mluveného projevu ve veřejném projevu jsou mluvčí většinou schopni spisovnou kongruenci s neutry v plurálu udržet.“⁵⁷¹ Dodejme ovšem, že tento postřeh platí o dospělých mluvčích, u žáků druhého stupně základních škol tak pokročilou dovednost neočekáváme.⁵⁷²

Vzhledem k tomu, že daný jev působí potíže i dospělým, a tedy zkušenějším mluvčím, považujeme za pravděpodobné, že se zjednodušené deklinační paradigma vyskytne stejnou měrou ve vzorku A i B. Vzhledem k mluvní situaci odhadujeme, že ve vzorku A se ve větší míře objeví prvky jazykového managementu. Ve vzorku C jsme nenalezli dostatečný počet dokladů (5a: 1 výskyt; 5b: 2 výskyt), proto jej z analýzy vyjímáme.

⁵⁶⁵ Tamtéž, s. 140n. Této otázce se věnuje i Čmejrková (Čmejrková, 2011, s. 18n.). V tematicky zaměřeném článku dokládá na konkrétním materiálu různé možnosti, jak může autokorekce mluvčího probíhat. V závěru konstatuje, že „plurálová shoda neuter je tedy v ústní mluvě (ale občas i v psaných textech) dost obtížným místem v produkci promluvy“ (tamtéž, s. 19)

⁵⁶⁶ Schmiedtová, 2008, s. 205. Autorka zde doslova píše: „Mluvčí, kteří například vystupují v nepřipravených rozhlasových pořadech, s těmito tvary velice srdnatě bojují a snaží se je pospisovňovat. Někdy se jim to daří, někdy ale ne.“

⁵⁶⁷ Autorka doslova uvádí: „Skutečná bezradnost se dostavuje u tvaru pro neutra.“ (Schmiedtová, 2008, s. 206n.)

⁵⁶⁸ Tamtéž, s. 206. Viz též Čmejrková, 2011, s. 18.

⁵⁶⁹ Tamtéž. Schmiedtová zde tedy podporuje stejný tvar, který v roce 1981 označila čtveřice autorů za kodifikačně přijatelný (viz Kraus – Kuchař – Stich – Štícha, 1981, s. 231), na rozdíl od nich však už nepracuje s pojmem spisovnost. .

⁵⁷⁰ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 187. Zde se stanovisko autorek blíží výše uvedenému výroku Čmejkové – Jílkové – Kaderky (2004, s. 263).

⁵⁷¹ Tamtéž, s. 191.

⁵⁷² Např. Prouzová konstatuje, že jen 14 % žáků 6. třídy dokázalo v její výzkumné sondě obecněčeské varianty identifikovat v textu (viz http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/6/prouzova.pdf, s. 14).

5.5.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 27 případů plurálové shody neuter (celkem ve 13 textech) a 35 případů plurálové shody životných maskulin (celkem v 18 textech). Podíl obecněčeské varianty činil u neuter 85,19 % (23/27) a u životných maskulin 76,32 % (29/38).

V případě neuter jsme zaznamenali pouze čtyři spisovné tvary, a to vždy v odpovědi na učitelův dotaz formulovaný spisovnou češtinou (příklad Aa):

Aa) ... Učitel: *existují tak zvaná slova hybridní. Napadá někoho, co to může znamenat?* Žák: *je to dohromady **ta cizí a ta česká*** // Učitel: *jak se nazývají takováto podstatná jména?* Žák: ***hromadná a pomnožná*** // Učitel: *jak je vytvořen ten odborný text tak, aby byl skutečně odborný, co tom musí být?* Žák: ***odborná témata***

U životných maskulin byl výskyt spisovných tvarů přece jen větší, celkem jich našli devět. Čtyři výskyty jsme našli v žákovském vyprávění o knize (příklad Ab), tři z nich ve fázi zkoušení (příklad Ac) a dva ve fázi procvičování:

Ab) ... *Danny a Rafe sou **velcí kamarádi** ... vylovili ho **francouzští rybáři*** // *ty roboti už nejsou vlastně tak moc **lhostejní*** // *když z tý jeskyně vylezou sou už všichni **malátní***

Ac) ... Učitel: *byli z Byzantské říše, kdo to byl?* Žák: *kněží kter- **kterí** šli šířit křesťanství* // Učitel: *kdo byli junkeři* Žák: ***pruští** velkostatkáři* // Učitel: *jak ta turecká akce u Vídni dopadla?* Žák: *pro Turecko špatně, že po tom ještě Turci byli **utlačováni***

V jednom z příkladů (*kněží kter- kteří*) jsme zaznamenali jeden z mála případů jazykového managementu, je totiž evidentní, že žák chtěl původně použít tvar nespisovný. V příkladu *ty roboti už nejsou vlastně tak moc lhostejní* došlo ke kombinaci spisovné a nespisovné varianty.

5.5.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme zaznamenali 54 výskytů plurálové shody neuter (celkem ve 24 textech) a 207 výskytů plurálové shody životných maskulin (celkem ve 39 textech). Procento obecněčeských tvarů činí v plurálové shodě neuter 94,44 % (51/54), v plurálové shodě životných maskulin 85,51 % (177/207).

V případě neuter jsme v celém vzorku našli pouze dvě podoby čistě spisovné (příklady Ba, Bb) a jednu podobu smíšenou (příklad Bc):

Ba) ... *asi bych vyčistila lépe **ta města** to životní prostředí a asi bych třeba dala do parků víc laviček aby třeba staří lidé si měli kde odpočinout*

Bb) ... *většinu toho dne tráví ve své pracovně a tam různě rozhoduje podepisuje **ňáká lejstra** musí pořád něco číst a studovat si to*

Bc) ... *podle mě **ty místa** kde už třeba zemětřesení bylo tak sou **ňák monitorována***

Výpovědi a) a b) jsou celkově značně spisovné (viz např. tvary *staří lidé*, *ve své pracovně* či stylově vyšší lexikální variantu *lépe*). Třetí případ je smíšený, první dva tvary jsou ovšem od tvaru třetího značně vzdáleny, nelze tedy rozhodnout, do jaké míry jde o projev jazykového managementu. Pro úplnost ještě dodáváme, že autorkami všech uvedených příkladů jsou dívky.

Nespisovné plurálové tvary se většinou vyskytují v celkově nespisovném kontextu (příklady Be, Bf, Bg), pouze výjimečně v kontextu spisovném (příklad h):

Be) ... *ta zoo spíš **ty zvířata** často zachrání když sou **poraněný** a voni je tam spíš maj jako atrakci a těm zvířatům se to třeba často nelíbí ale voni na nich vydělávají*

Bf) ... *kolikrát kuli ty rychlosti auta zastavujou brzděj a voni do nich narazej potom **jiný auta** ale zase potom tam může dojít k **ňáký honičce***

Bg) ... *někdy mám **takový ty svý tajný přání** třeba na snowboardu sjet **ňákej skokánek** udělat **nějakej trik***

Bh) ... *třeba rapidně teď narůstal ten terorismus a Londýn je jak řekla Renča že je strašně velký tak přece v **takovéhle události** se přece něco musí stát tak proto **ty opatření***

V případě plurálové shody životných maskulin se spisovné varianty objevovaly přece jen častěji. Alespoň jedna spisovná varianta se vyskytla v osmnácti textech. Zatímco u neuter se spisovné varianty vázaly na výrazně spisovný kontext, v případě životných maskulin tento vztah platil jenom v několika případech (příklady Bch, Bi):

Bch) ... ***sou špatně vychovaní** nechodí do školy takže nemají žádné vzdělání **poflakují se jenom doma a to je špatné***

Bi) ... možná jeden z těch důvodů je že **politici nejsou moc oblíbení** tak možná nechtějí vypadat stejně jako oni asi by bylo těžké mezi těmi muži propagovat svoje názory

Častěji se však spisovné tvary vyskytují ve smíšeném kontextu, tedy tam kde dochází k míšení kódů (příklady Bj, Bk):

Bj) ... mně se nelíbí když to je zkažený nebo plesnivý musí si ale jako myslet **ti obchodníci** na to že když to třeba prodaj takovýhle výrobek

Bk) ... podle mě se určitě učila za pochodu ale **někteří lidé** to maj tak že to maj prostě vrozený že sou takové vůdčí osobnosti

Zaznamenali jsme i příklad, kdy se v jedné výpovědi objevují spisovná i nespisovná syntagmata (příklad l), a také příklad, kdy se v jednom syntagmatu kombinoval prvek spisovný s nespisovným (příklad Bm, Bn):

Bl) ... myslim si že to dělaj hlavně z tý frajeřinky aby se ukázalo že prostě **nejsou jiní než ty ostatní** z toho gangu

Bm) ... já bych řekla že spíš **ty bohatí** protože na ně prostě nákej lump na ně zaútočí a pak nemaj nic a sou stejně jako **ty chudí**

5.5.4 Shrnutí

Ve vzorku A měly značnou převahu obecněčeské tvary. Potvrdil se náš předpoklad, že zejména u neuter budou spisovné tvary činit žákům potíže – podíl nespisovné varianty zde dosáhl 85,19 % (u životných maskulin to bylo 76,32 %). Spisovné varianty se v případě neuter objevovaly pouze v žákovských odpovědích na učitelovu otázku, která už spisovnou variantu obsahovala. U životných maskulin se spisovné varianty objevovaly nejen při zkoušení či procvičování, ale i v žákovských vyprávěních o literárních dílech. U životných maskulin byl také výskyt nespisovné varianty polarizovanější než v případě neuter. I to je dokladem, že užívání spisovných plurálových tvarů u neuter vyžaduje větší řečovou praxi.

Ve vzorku B výrazně dominovaly obecněčeské tvary, o něco častěji se vyskytovaly u neuter (94,44 %) než u životných maskulin (85,51 %). Potvrzuje se tím domněnka z úvodního výkladu, podle níž má spisovná kongruence u neuter výrazně oficiální charakter, a proto se váže na komunikáty celkově tíhnoucí ke spisovnosti. V celém vzorku jsme také

nezaznamenali ani jeden výskyt typu *velké města*; vzhledem k tomu, že všichni mluvčí pocházejí z Čech, potvrzuje se tím regionální, moravský charakter daného typu. V plurálové shodě životných maskulin nedosáhly sice obecněčeské varianty takového procentuálního podílu jako u neuter, přesto je však můžeme v rámci vzorku B označit za zcela stabilní jev. Zároveň jsme ovšem zjistili, že se spisovné plurálové tvary životných maskulin vyskytují jak v kontextech spisovných, tak (častěji) v kontextech smíšených. Jejich charakter je tedy zřejmě poněkud méně knižní, než je tomu u neuter. Potvrdil se též náš předpoklad, že ve vzorku B se nebude v hojné míře uplatňovat jazykový management (neuplatnil se dokonce ani jednou).

5.6 Typ *dělaj* (3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomní třídy; jev 6)

5.6.1 Třetí osoba množného čísla oznamovacího způsobu přítomného času sloves V. přítomní třídy se od konjugačního paradigmatu této třídy odlišuje: zatímco ve všech ostatních osobách má kmenotvorná přípona podobu *-á-* (tudíž zde nemůže docházet k obecněčeským analogiím⁵⁷³), ve 3. osobě plurálu má podobu *-aj-*, což umožňuje vypuštění koncovky *-í*, a tedy vznik obecněčeského tvaru (*oni*) *děl-aj-ø*.⁵⁷⁴

Ve spontánní řeči je užití obecněčeské varianty zcela běžné, jak konstatuje Brabcová: „Výskyt dvojtvarů v 5. třídě má obdobný charakter jako protetické *v-*. Patří mezi jevy v nepřipravených projevech velmi frekventované, ale jeho charakter je mluvčímu dobře znám, takže v připraveném projevu se mu vyhne – nebo – když ho užije – ihned se opraví. I v nepřipravených projevech je výskyt obou koncovek téměř rovnocenný.“⁵⁷⁵ Tomuto staršímu popisu víceméně odpovídá i dnešní situace: porovnáme-li totiž procentuální výskyt nespisovných tvarů *maj* a *dělaj* v korpusech ORAL2008 a DIALOG, zjistíme zásadní rozdíly: ORAL2008 – *maj* 85 %, *dělaj* 83 %, DIALOG – *maj* 12 %, *dělaj* 25 %.⁵⁷⁶ Čmejrková proto oprávněně konstatuje: „Moderuje-li tedy mluvčí své tvarosloví, o němž ví, že zařazuje jeho

⁵⁷³ Viz Hronek, 1972, s. 40.

⁵⁷⁴ Mluvnice češtiny 2, 1986, s. 489. Koncovka *-í* se buď úplně vypouští (vzniká tvar *dělaj*), nebo zůstává zachována ve zkrácené podobě (vzniká tvar *dělaji*). O tendenci krátit či úplně odstraňovat plurálové koncovky ve 3. osobě plurálu indikativu přítomnosti sloves IV. a V. slovesné třídy hovoří už Marc Vey: „La langue parlée a abrégé ces désinences de la 3^e pers. plur.: elles sont devenues *-aji*, *-ěji* – ou plus couramment encore, *-aj*, *-ěj*. On verra plus loin que le tchèque parlé a toujours montré de la répugnance pour la désinence de 3^e pers. pluriel *-jí* ... et qu'il l'a toujours éliminée.“ (Vey, 1946, s. 7; viz též Janda – Townsend, 2000, s. 63)

⁵⁷⁵ Brabcová, 1987, s. 54. Častý výskyt obecněčeské varianty konstatuje Bogoczová a kol., a to i v projevech aspirujících na spisovné. (Bogoczová et al., 2000, s. 145)

⁵⁷⁶ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 201. V psaném korpusu SYN2000 je podíl nespisovných variant ještě menší: *maj* (včetně záporných tvarů) 1 %, *dělaj* (včetně záporných tvarů) 3 %. Sporadický výskyt nespisovné varianty na chatu konstatuje Jandová. (Jandová et al., 2006, s. 98)

projev k tomu či onomu kódu, spisovnému či nespisovnému, je schopen ve většině případů potlačit při přechodu do veřejného prostoru návyk z běžné komunikace.⁵⁷⁷

Z hlediska školské problematiky je podstatná otázka, zda jsou žáci základních škol schopni tuto obecněčeskou variantu identifikovat. Ve výzkumu Prouzové činil podíl úspěšné identifikace typu *dělaj* pouze 19 % (šlo o tvar *dejchaj* – mnohem lépe, v 71 % případů, žáci identifikovali nespisovné *-ej-* v základu slova).

Ve vzorku A i B očekáváme výskyt nespisovné varianty, ve vzorku B pochopitelně výrazně vyšší. Ve vzorku A předpokládáme korekce ze strany učitele, a to minimálně v případě hodin českého jazyka. Vzhledem k tomu, že vzorek analyzujeme pouze sluchově, nezapočítáváme do nespisovných variant ty případy, kdy mluvčí koncovku *-í* různě zřetelně zkrátí – v mnoha případech není totiž snadné správně identifikovat rozdíl mezi polodélkou a úplným zkrácením vokálu. Ve vzorku C předpokládáme převahu spisovných variant.

5.6.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 70 výskytů sledované plurálové pozice, a to celkem ve 20 textech. Obecněčeské varianty se zde vyskytovaly v 75,71 % případů (53/70). Spisovné varianty se objevovaly zejména v reakci na spisovnou učitelovu otázku při zkoušení či procvičování látky (příklad Aa), výjimečně i v žákovských vyprávěních o literárních dílech (příklad Ab):

Aa) ... Učitel: *proč se do našeho jazyka přejímají cizí slova?* Žák: **nemají** svoje vlastní // Učitel: *aby měly tu linii tak dělají co?* Žák: **posilují** **běhají** // Učitel: *co vyjadřuje přechodník přítomný?* Žák: **dají** se vyjádřit oba děje v jedné větě

Ab) ...*sedum hlavních postav ... se ukryjí do té budovy a vlastně čekají co ty roboti udělají* // *je to knížka víceméně filozofická kde se strhávají různý myšlenky*

Z uvedených příkladů vyplývá, že spisovné tvary se vyskytovaly v kontextu spisovném i nespisovném. Převahu měly ovšem kontexty nespisovné, v některých případech došlo i k tomu, že se spisovná a nespisovná varianta vyskytla v těsné blízkosti v rámci jedné výpovědi (příklad Ac):

⁵⁷⁷ Čmejrková – Hoffmannová, s. 201.

Ac) ... se ukryjí do té budovy a vlastně **čekají** co ty roboti **udělají** ... takže se k nim **přidávají** ... pár nějakých dělníků co **dělaj** elektřinu // jak prostě křesťani **maj** Ježíška tak prostě v buddhismu **mají** Buddhu

5.6.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme zaznamenali 264 výskytů sledované plurálové pozice (ve všech 40 textech). Procento výskytu obecněčeské varianty činí 84,09 % (222/264). Spisovná varianta se vyskytuje jak v kontextech spisovných (příklady Ba, Bb), tak v kontextech smíšených či nespisovných (příklady Bc, Bd):

Ba) ... dyž sme například na dovolené tak se snažím mluvit i sama anglicky a jezdíme i do Itálie ale protože Italové moc **neovládají** anglický jazyk tak se snažím i třeba trochu italsky

Bb) ... nejdřív se třeba mění názory potom **se hádají** a potom už se **nemají** rádi a chtějí se rozvést

Bc) ... tak asi budou na nějaký zájezdy a hlavně na ty platy těch učitelů aby se zvětšily a je to takový divný když za to vlastně musej platit ty děti dyž **dávají** peníze na plat učitelům

Bd) ... no to asi proto že to je úplně poslední den a **začínají** znova něco nového a tak se na to těšej tak to slavěj a slavěj ten konec jak se jim poved ten celej rok tenhleten

Za důležitou považujeme skutečnost, že spisovná i nespisovná varianta se poměrně často vyskytují ve stejné výpovědi, někdy i těsně vedle sebe (příklady Be, Bf, Bg):

Be) ... špatně se tam shání práce a **nemaj** se tam moc dobře třeba tam **mají** špatného prezidenta

Bf) ... je to vlastně způsobeno tím že lidé **nemají maj** nedostatek slunečního světla a málo vitamínů že málo chodí ven a tak podobně

Bg) ... pes pochází z vlka a vlci taky žijou někde v lese **nemaj** bez televize a tak dál takže to myslím ty lidi **dělají** jen proto že ty psy vlastně už jako tak rozmazlujou

5.6.4 Vzorek C

Ve vzorku C jsme zaznamenali 15 výskytů sledované plurálové pozice, nejčastěji tvar *říkají* (celkem 10 výskytů). Všechny tvary byly spisovné (příklady Ca, Cb):

Ca) ... *Přátelé mi říkají ----, studuji víceleté gymnázium // Nejsem moc hubená ale sem celkem pěkná všichni mi to říkají.. // lidé se za mnou občas otáčejí a říkají: Není ona ta modelka?*

Cb) ... *Byla bych ráda aby se mi ozývali především lidé/agentury, co mají už zkušenosti // Mám fixní rovnátka, které budu mít ještě dva měsíce a pak mi je sundají.*

5.6.5 Shrnutí

Ve vzorku A měla výraznou převahu obecněčeská varianta (75,71 %). Spisovná varianta se objevovala spíše příležitostně, zejména v odpovědích při procvičování látky. V rámci jedné sledované hodiny se vedle spisovné varianty běžně objevovaly varianty nespisovné. Naprosto se nepotvrdil ani náš předpoklad, že učitel bude obecněčeské varianty opravovat.

Ve vzorku B patřila obecněčeská varianta *-aj-ø* k nejstabilnějším nespisovným prvkům. Za závažnou považujeme skutečnost, že spisovná i nespisovná varianta se poměrně často objevovaly v jedné výpovědi, někdy dokonce i v těsné blízkosti (současný výskyt však neměl nikdy podobu promluvového managementu). To by mohlo naznačovat, že dotyční mluvčí považují obě varianty za rovnocenné. Pokud by další výzkumy tuto domněnku potvrdily, byl by to bezpochyby silný argument pro pospisovnění této dosud nespisovné varianty.

Ve vzorku C jsme našli pouze spisovné doklady. V psaných textech oficiálnější povahy je tedy obecněčeská varianta patrně stále příznaková. Toto zjištění možná relativizuje případný kodifikační potenciál nespisovné varianty, minimálně v pojetí Homoláče a Nebeské, které předpokládá jako jedno z kritérií spisovnosti použitelnost v psaných textech.⁵⁷⁸

5.7 Typ prosej, trpěj, sázej (3. od. pl. ind. prez. sloves IV. prezentní třídy; jevy 7a//7b⁵⁷⁹)

5.7.1 Ve IV. prezentní třídě shledáváme situaci komplikovanější než ve třídě páté. Kmenotvorná přípona *-í-* je zjevná v celém paradigmatu kromě 3. osoby plurálu: u zatímco u vzorů *prosí* a *trpí* kmenotvorná přípona odpadá (*oni pros-ø-í, trp-ø-í*), u vzoru *sází* je tato přípona buď rozšířena (*oni sáz-ej-í*), nebo – po kodifikační úpravě z roku 1992 – rovněž odpadá (*oni sáz-ø-í*).⁵⁸⁰ Původní tvarová asymetrie *oni pros-ø-í/trp-ø-í* vs *oni sáz-ej-í* je

⁵⁷⁸ Homoláč – Nebeská, 2000, s. 108.

⁵⁷⁹ Za jev 7a označujeme plurálový tvar u vzorů *prosí* a *trpí*, za jev 7b plurálový tvar vzoru *sází*.

⁵⁸⁰ Viz *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 464nn.

způsobena tím, že vzor *sází* se do IV. přítomní třídy zařadil až druhotně (původně byl součástí V. třídy): „Monofongizace *ie > í* pak způsobila, že kmenotvorný příznak typu *sázíš, umíš*, tedy *-í-*, se začal krýt s kmenotvornou hláskou čtvrté třídy. Tím se tato slovesa zařadila do této třídy vedle typů *prositi* a *trpěti*. V třetí osobě plurálu však stažení neproběhlo. Tímto tvarem se tato slovesa liší dodnes od původních sloves čtvrté třídy (*oni prosí, trpí* x *sázejí, umějí*), a proto zde tvoří v nové češtině zvláštní typ.“⁵⁸¹ V obecné češtině dochází ve 3. os. pl. ind. prez. k tvarovému vyrovnání: *oni prosej, trpěj, sázej*.⁵⁸² Stejnou tendenci však *Mluvnice češtiny 2*, vydaná ještě před zmíněnou kodifikační úpravou, konstatuje i v češtině spisovné, a to ve prospěch koncovky *-í*: „Formant *-í-* je „dnes pocíťován jako spisovnější, takže zvýšenou měrou dochází k jeho pronikání ke slovesům vzoru „sázet“, zvláště pak v projevech psaných.“⁵⁸³ Už v 50. letech minulého století konstatoval Staněk, že do mluvených projevů středoškolské mládeže pronikají chybné tvary *oni poví, prohlíží, nesmí* atd.⁵⁸⁴ Ještě o čtvrtstoletí dříve se proti krátké koncovce *-í* u vzoru *sází* vyslovil Ertl: „A naopak není správný tvar (*oni*) *vrací*, ne proto, že je méně zřetelný (vedle *on vrací*), ani proto, že jde o sloveso V. třídy..., ani proto, že jenom tvar *vracejí* zná čeština starší..., nýbrž proto, že většina dobrých spisovatelů užívá dosud tvaru *oni vracejí*.“⁵⁸⁵ Tendence k vyrovnávání tvarů vedla však nakonec v roce 1992 ke kodifikaci varianty *oni sází*, byť se objevila námitka, že tento tvar je hyperkorektní.⁵⁸⁶

Poznamenejme ještě, že u vzorů *prosí* a *trpí* existuje ve 3. osobě singuláru a plurálu tvarová homonymie, byť jsou oba tvary strukturně odlišné (*on pros-í-ø* vs *oni pros-ø-í*). Těšitelová proto vyslovila názor, že zřejmě právě proto se v obecné češtině objevují tvary *oni prosejí, trpějí*, a to možná pod vlivem tvaru *oni sázejí*.⁵⁸⁷ Jejich existenci konstatují i Havránek s Jedličkou⁵⁸⁸, v pražské mluvě též Townsend.⁵⁸⁹ Sgall dokonce navrhl, aby byly

⁵⁸¹ Lamprecht – Šlosar – Bauer, 1986, s. 203.

⁵⁸² Hronek, 1972, s. 39; viz též Townsend, 1990, s. 77. Rozdíl ovšem spočívá v tom, že zatímco u vzorů *prosí* a *trpí* vznikl obecněčeský tvar rozšířením koncovky *-i* (*pros-ø-ij*; viz *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 467), u vzoru *sází* vznikl jejím vypuštěním (*sáz-ej-ø*; viz Komárek, 2006a, s. 170). K tvarovému vyrovnání ovšem historicky docházelo i v dialektech (viz Lamprecht – Šlosar – Bauer, 1986, s. 203; též Komárek, 2012, s. 203n.).

⁵⁸³ *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 468; podobně též Kraus et al., 1981, s. 231.

⁵⁸⁴ Staněk, 1953, s. 149.

⁵⁸⁵ Ertl, 1927, s. 13.

⁵⁸⁶ Sgall – Hronek, 1992, s. 58 (zřejmě je tu návaznost na: Šmilauera: Šmilauer, 1972, s. 25; proti hyperkorektnosti se explicitně vyslovuje Chromý, 2007, s. 129). Ve prospěch kodifikace se naopak už dříve nepřímo vyslovil Cuřín (Cuřín, 1985, s. 134), explicitně pak Chloupek (Chloupek, 1986, s. 106) či Brabcová (Brabcová, 1987, s. 140). Po vlastní kodifikační úpravě s ní vyslovil souhlas Jelínek (Jelínek, 1996, s. 40) či Uličný (Uličný, 1999, s. 37). Varianta *oni sází* má oporu i na Moravě (Krčmová, 1981, s. 183; Davidová et al., 1997, s. 139; Kloferová, 2000, s. 86).

⁵⁸⁷ Těšitelová, 1966, s. 80.

⁵⁸⁸ Havránek – Jedlička, 1981, s. 482.

⁵⁸⁹ Townsend, 1990, s. 77.

tyto tvary uznány alespoň jako hovorové⁵⁹⁰, Chromý ovšem namítá, že opora těchto tvarů v úzu je minimální.⁵⁹¹

Asymetrická distribuce koncovek ve 3. os. pl. u vzorů *prosí*, *trpí* na jedné straně a vzoru *sází* na straně druhé vede k tomu, že u vzoru *sází* musíme kromě konkurence mezi spisovnou a obecněčeskou variantou (-í/-ejí vs. -ej) sledovat i konkurenci dvou spisovných variant (-í vs. -ejí). Explicitně o tom hovoří Kodýtek: „Podle očekávání se v obou korpusech vydělují slovesa s náležitým zakončením na -ejí (typ *sázet*), a to jednak vyšším podílem varianty -ejí/-ejí, jednak o něco nižším podílem koncovky -í než v ostatních případech.“⁵⁹²

Spisovné plurálové koncovky -í a -ejí začal přísně rozlišovat až Dobrovský⁵⁹³, do spisovného úzu však toto rozlišení pronikalo velice obtížně (místo -ejí se často používalo -í)⁵⁹⁴. Náznaky tvarového vyrovnávání však Havránek zároveň označuje za „náznorný příklad samostatného spisovného systému tvaroslovného je šíření se přípony -í... V 3. os. množ. k těm slovesům, u nichž není přípona -ejí držena zřejmou příslušností k typu *umět* nebo *sázet*.“⁵⁹⁵ K ustálení protikladu -í a -ejí došlo až v době Gebauerově.⁵⁹⁶ V této souvislosti je zajímavé zjištění Rybolové, podle něhož se obecněčeské tvary vyskytovaly v každém z písemných projevů, které ve svém vzorku zkoumala.⁵⁹⁷ Štícha a Chalupová zase zjistili, že žáci druhé třídy identifikovali tento obecněčeský tvar s relativně malou úspěšností: 32 %. Proto také označili koncové -ej za hovorové, „asi ne zcela obecně české“.⁵⁹⁸

Ve vzorku A i B sledujeme jednak výskyt obecněčeských variant (*prosej*, *trpěj*, *sázej*), u vzoru pak i konkurenci mezi oběma spisovnými variantami (*sází/sázejí*). Předpokládáme, že obecněčeské varianty se budou vyskytovat v obou vzorcích, ve vzorku B ovšem častěji. Ke vzoru *sází* přiřazujeme sloveso *muset* kolísající mezi vzory *prosit* a *sázet*.⁵⁹⁹ Předpokládáme totiž, že většina dětí používá důsledně infinitiv *muset*, a nikoli *musit*, a participium *musel*, nikoli *musil*. Zvláště sledujeme nepravidelné sloveso *chtít* (i zde sice existují ve 3. os. ind. prez. dvě spisovné varianty *chtějí* a *chtí*, nepředpokládáme však, že děti tento tvar znají, natož používají). Ve vzorku C jsme nenalezli žádné doklady, proto jej z analýzy vyjímáme.

⁵⁹⁰ Sgall, 1996, s. 55.

⁵⁹¹ Chromý, 2007, s. 129.

⁵⁹² Kodýtek, 2007, s. 31.

⁵⁹³ Cuřín, 1985, s. 77.

⁵⁹⁴ Havránek, 1979, s. 130.

⁵⁹⁵ Tamtéž, s. 148.

⁵⁹⁶ Cuřín, 1985, s. 77.

⁵⁹⁷ Rybolová, 2011/2012, s. 120.

⁵⁹⁸ Štícha – Chalupová, 2005, s. 328.

⁵⁹⁹ Viz *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 485.

5.7.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 28 výskytů 3. os. ind. prez. sloves náležejících ke vzorům *prosí/trpí* (celkem v 15 textech) a 16 výskytů sloves náležejících ke vzoru *sází* (celkem v 7 textech). V případě vzorů *prosí/trpí* činil podíl obecněčeské varianty 71,43 % (20/28), v případě vzoru *sází* 75 % (12/16).⁶⁰⁰ Tvar *chtěj* se objevil jen třikrát, proto jej do popisu nezařazujeme.

U sloves vzorů *prosí/trpí* jsme našli osm spisovných tvarů, jednak v žákovských odpovědích (příklad Aa), jednak ve vyprávěních o literárních dílech (příklad Ab):

Aa) ... *nějací prostě nevim lidé si vodněkad' **vymyslí** písničku od někého zpěváka a zpívají to // těch zemskejch desek je několik a když **se srazí** tak vlastně v tom srázu // když sou vedle sebe taklen dvě a potom se takle od sebe udělaj kšš **rozdělí se** // ty malý vesničky nemusí prosperovat **jezdí** do tý Prahy*

Ab) ... *spálí Dominovy dokumenty ... a najednou všichni **šílí** co tam je // roboti **obklíčí** celej ostrov... a vlastně ty roboti co tam pracovali taky **vzbouřej** takže se k nim přidávaj*

Z uvedených příkladů vyplývá, že spisovné varianty se objevují v kontextu spisovném i nespisovném, někdy se dokonce vedle sebe vyskytují spisovné i nespisovné varianty (počítáme sem i typ *dělaj*). Tuto koexistenci jsme zjistili i ve vzorku B.

U sloves vzoru *sází* jsme zaznamenali čtyři spisovné varianty, dvě v žákovských odpovědích (příklad Ac) a dvě ve vyprávěních o literárních dílech (příklad Ad):

Ac) ... Učitel: *ten text musí být především jaký?* Žák: ***musí** tam být fakta // ty malý vesničky **nemusí** prosperovat*

Ad) ... *žije za komunistů a **vyprávějí** jim jako do rozhlasu školního různý básničky // je přebytek že už vlasně **nemusí** hnout ani prstem všeho budou mít dostatek*

Z příkladů vyplývá, že ve třech případech použili mluvčí kratší spisovnou variantu *-ø-í* (*oni musí*; pětkrát se objevila obecněčeská podoba *oni musej*) a jednou delší variantu *-ej-í* (*vyprávějí*). Ukazuje se zároveň, že spisovné varianty nejsou výlučně vázány na spisovný

⁶⁰⁰ Výrazný rozdíl mezi výskytem sloves typu *prosí/trpí* a vzoru *sází* je způsoben asymetrickým rozdělením uvnitř IV. prezentní třídy: zatímco vzory *prosí/trpí* tvoří dohromady přibližně 16-20 % všech slovesných typů, vzor *sází* je zastoupen jen necelými 5 % (viz Šonková, 2008, s. 152nn.; Bartoň et al., 2009, s. 185).

kontext. Příklady společného výskytu spisovné a nespisovné varianty jsme vzhledem k omezeným textovým dokladům nenalezli.

5.7.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme zaznamenali 157 výskytů 3. os. ind. prez. sloves náležejících ke vzorům *prosí/trpí* (celkem ve 37 textech), 69 výskytů sloves náležejících ke vzoru *sází* (celkem ve 29 textech) a 53 výskytů 3. os. ind. prez. slovesa *chtít*. Procento výskytu obecněčeské varianty činilo u sloves vzoru *prosí/trpí* 61,15 % (96/157), u sloves vzoru *sází* 69,57 % (48/69) a u slovesa *chtít* 88,68 % (47/53).

U sloves vzorů *prosí/trpí* se spisovná varianta objevuje v kontextech spisovných (příklady Ba, Bb), častěji však ve smíšených či nespisovných (Bc, Bd):

Ba) ... *třeba že se lidi loučí s tím starým rokem že vlastně oslavují ví že bude zase nový rok že se zase stanou nové události*

Bb) ... *no podle mě si to (tenisti) určitě zaslouží když když se snaží když jim to de baví je to a chtějí to dělat a nedělají to jenom pro peníze tak by za to měli dostávat tolik peněz*

Bc) ... *chtěj se předvíst tak prostě něco ukradnou anebo prostě cigarety nebo podobný věci že prostě se snaží nějakým způsobem si to získat i když na to třeba peníze nemají myslím si že to dělají hlavně z ty frajeřinky*

Bd) ... *tady bydlí fakt někdo známej kdo každého vokrádá každého upláci tak ty lidi se potom cejtí špatně to zaprvý ale nezmění se jenom začnou ty lidi žalovat*

U sloves vzoru *sází* se spisovná varianta jen ojediněle vyskytuje v kontextu spisovném (příklad Be), převážně se vyskytuje v kontextu smíšeném či nespisovném (příklady Bf, Bg). Podstatné je, že ani v jednom případě se ve vzorku B neobjevila delší spisovná varianta *-ej-í*, nýbrž výlučně kratší varianta *-ø-í*. Tento fakt podle našeho názoru svědčí o tom, že tvarové vyrovnávání ve 3. os. pl. ind. prez. sloves IV. slovesné třídy pokračuje, a to ve prospěch vzorů *prosí/trpí*.

Be) ... *že třeba víc driblujou nebo něco takového a že nemusí chodit do nějaké jiné práce ale že se můžou věnovat naplno tomu tenisu a můžou tomu věnovat co nejvíc času*

Bf) ... *když třeba sem viděl jak staví ty školy to je vopravdu z těch flašek a ted'ka voni tam dělají okna a to je ze skla jak to kdyby spadlo tak sou úplně pořezaný*

Bg) ... *dyž si nerozumí tak potom se doma i víc hádaj pořád na sebe křičej a není to ani pro ty děti hezký prostě*

U slovesa *chtít* jsme zaznamenali největší výskyt nespisovné varianty v rámci IV. přítomné třídy (88,68 %). Spisovný tvar *chtějí* se objevil pouze šestkrát, a to výlučně ve spisovném kontextu (příklady Bh, Bch). Lze tedy konstatovat, že spisovná varianta je ve vzorku B silně příznaková:

Bh) ... *nejdřív se třeba mění názory potom se hádají a potom už se nemají rádi a **chtějí** se rozvést*

Bch) ... *politici nejsou moc oblíbení tak možná **nechtějí** vypadat stejně jako oni asi by bylo těžké mezi těmi muži propagovat svoje názory*

Převaha nespisovných variant není ve vzorku B nijak překvapivá, za velmi důležitou ovšem považujeme okolnost, že v plné čtvrtině textů se spisovné i nespisovné varianty 3. os. ind. prez. IV. a V. přítomné třídy vyskytují v rámci jedné výpovědi, někdy i v těsné blízkosti (příklady Bi, Bj, Bk). Z této skutečnosti lze snad soudit, že mluvčí považují obě varianty za rovnocenné, že tedy nevnímají jejich odlišnou stylovou platnost. Tato skutečnost by se podle našeho názoru mohla odrazit v budoucích kodifikačních úpravách:

Bi) ... *protože mi přijde že to tam docela jako vydělává že tam si prostě cizinci když to **viděj** a **prohlížej** si to tam na Václaváku tak si tam určitě něco **koupí** protože budou mít hlad*

Bj) ... *ňáký ty modelky tak to **dělaj** třeba schválně jim třeba řeknou že jedou někam nakupovat a voni je tam **vyfoťí** a čím víc voni sou známější tím **dostávaj** větší výplatu ale sou zase lidi který to **nechtěj** a **daj** to k soudu*

Bk) ... *třeba protestují na Šumavě protože tam **bydlí** na tý Šumavě a **nechtěj** aby se to pokácelo dyž tam třeba vyrůstali*

5.7.4 Shrnutí

Ve vzorku A převažovaly varianty nespisovné (*prosí/trpí*: 71,43 %; *sází*: 75 %), a to dokonce výrazněji než ve vzorku B. Tento fakt však může být způsoben nižším počtem nalezených dokladů. Ve vzorku A jsme také našli náznak tendence, která se naplno projevila ve vzorku B, totiž současný výskyt spisovných a nespisovných variant. U vzorku *sází* jsme samozřejmě

sledovali také konkurenci dvou spisovných variant: převahu měla varianta bez kmenotvorné přípony (-*o-i*). I zde jsme našli jen malé množství dokladů, domníváme se však, že i ve vzorku A se rýsuje tendence, o níž se podrobněji zmiňujeme u vzorku B.

Ve vzorku B převažovaly nespisovné varianty, byť ne v takové míře jako u většiny ostatních obecněčeských jevů. Výjimku tvoří tvar *chtěj*, ten ve vzorku B výrazně dominuje a jeho spisovný protějšek *chtějí* je silně příznakový (vyskytuje se jen ve výrazně spisovných kontextech). Analýza vzorku B přinesla dvě důležitá zjištění: 1. u sloves vzoru *sází* se ani jednou nevyskytla delší spisovná varianta *-ej-í*, ve všech spisovných tvarech jsme zaznamenali krátkou variantu *-o-í*, tedy variantu bez kmenotvorné přípony; podle našeho názoru to vypovídá o postupujícím tvarovém vyrovnávání uvnitř IV. přítomní třídy, a to ve prospěch vzorů *prosi/trpí*; 2. ve čtvrtině textů se spisovné a nespisovné varianty vyskytovaly v rámci jedné výpovědi, někdy i v těsné blízkosti; vzhledem k tomu, že ke stejnému závěru jsme dospěli i v případě V. přítomní třídy, zdá se, že ve 3. os. pl. ind. prez. nevnímají mladí mluvčí protiklad spisovných a nespisovných variant. Je ovšem otázka, do jaké míry v tom lze sledovat obecnou tendenci a do jaké míry lze příčinu hledat v neschopnosti mladých mluvčích (a zřejmě nejen mladých) monitorovat svůj mluvený projev.

5.8 *bysme – bysem* (jevy 8a/8b)

5.8.1 Obecněčeský kondicionálový tvar *bysme* je na rozdíl od spisovného tvaru *bychom*, původně aoristového, utvořen systémově.⁶⁰¹ Hronek označil tvar *bysme* na své stupnici obecněčeských jevů za typ IIa, tedy za tvar rozšířený v celých Čechách a západní Moravě⁶⁰² a obvyklý i v nepřipravených projevech jinak vcelku spisovných.⁶⁰³ Podle Sticha patří dvojice *bysme–bychom* k těm případům v českém tvarosloví, kdy mezi variantou nespisovnou a knižní chybí varianta neutrální.⁶⁰⁴ Někteří jazykovědci proto považují tvar *bysme* za

⁶⁰¹ Viz Cvrček a kol., 2010, s. 269.

⁶⁰² Podle Krčmové je *bysme* uzuální v brněnské mluvě (Krčmová, 1981, s. 156; viz už Svěrák, 1971, s. 59 – Svěrák se tu zmiňuje o dvojí variantě *bichme/bisme*), podle Kloferové je časté i v severomoravském pohraničí (Kloferová, 2000, s. 95).

⁶⁰³ Hronek, 1972, s. 37. Do skupiny I jej Hronek nezařadil proto, že na velké části Moravy jsou tvary jiné (tamtéž). V *Češtině bez příkras* se už tvar *bysme* posunul k typu Ia (Sgall – Hronek, 1992, s. 55). Za typický obecněčeský jev označuje *bysme* i Šmilauer (Šmilauer, 1972, s. 22). V popisu pražské mluvené češtiny Townsend uvádí: „The 1 pl conditional Literary Czech *bychom* > Spoken Prague Czech *bysme*. This is an almost universal feature, which must be regarded as regular Spoken Prague Czech.“ (Townsend, 1990, s. 87)

⁶⁰⁴ Citováno podle Sgall – Hronek, 1992, s. 23.

potenciálně spisovný.⁶⁰⁵ Cuřín už v roce 1985 naznačil, že řešení tohoto stavu považuje za jeden z aktuálních úkolů jazykové kultury.⁶⁰⁶ Také Čechová soudí, že *bychom* má ráz knižní a naopak tvar *bysme* má naději stát se tvarem hovorovým, neboť v řečové praxi už tak funguje.⁶⁰⁷ V srpnu 2011 ovšem vyvolalo velký rozruch Olivovo tvrzení, že tvar *bysme* je perspektivně kodifikovatelný, reakce však byly spíše odmítavé.⁶⁰⁸ Uličný už dříve vyslovil názor, že kodifikace tvaru *bysme* by část mluvčích považovala za „devalorizaci jazykového systému“.⁶⁰⁹

Nahlédneme-li do korpusového materiálu, zjistíme, že konkurence tvarů *bychom* a *bysme* je složitější, než se na první pohled jeví. Podle Čmejrkové je „užití tvarů *bychom* a *bysme* je podmíněno nejen volbou psaného a mluveného modu jazyka, ale je navíc vázáno i žánrově. A konečně se tu výrazně projevují i individuální preference mluvčích: pro mnohé kultivované mluvčí je volba spisovných tvarů *bychom* a *bych* zcela přirozená, nespisovnému tvaru *bysme* se vyhýbají“.⁶¹⁰ Tvary *bychom* a *bysme* se mohou v rámci promluvy jednoho mluvčího vyskytovat paralelně, občas se vyskytují i prvky jazykového managementu: v některých případech mluvčí opraví *bysme* na spisovné *bychom*, jindy zvolí hyperkorektní variantu *by jsme*.⁶¹¹ Na základě konfrontace údajů z pěti mluvených korpusů, PMK, BMK, ORAL2006, ORAL2008 a DIALOG, vyslovila Čmejrková následující závěr: „Lze tedy shrnout, že v mluvené řeči si tvary *bychom* a *bysme* konkurují a že v projevech pronesených v médiích mluvčí sice více dbají o užívání spisovného tvaru, ale že i do těchto projevů snadno pronikají nespisovné tvary *bysme*.“⁶¹² Výzkumy mediální komunikace tento závěr potvrzují: Hedinová konstatuje výskyt 21 %⁶¹³, Sojka 24 %⁶¹⁴, což odpovídá zjištění z korpusu DIALOG (22 %). Zdá se tedy, že ve veřejných projevech oficiálního i polooficiálního rázu má tvar *bychom* postavení relativně stabilní. Lze tedy polemizovat s názorem Sgalla a Hronka, podle něhož je tvar *bysme* „dost běžný i v hovoru celkově spisovném“.⁶¹⁵

⁶⁰⁵ *Příruční mluvnice češtiny* označuje tvar *bysme* dokonce za hovorový (*Příruční mluvnice češtiny*, 1996, s. 314). Autoři ovšem používají termíny *hovorovost*, *standardnost* či *substandardnost* ne zcela jasně (viz Štícha, 1996, s. 256).

⁶⁰⁶ Cuřín, 1985, s. 134.

⁶⁰⁷ Čechová et al., 2003, s. 118.

⁶⁰⁸ Viz např. <http://zpravy.idnes.cz/jazykovy-expert-karel-oliva-dg1-/odpovedi.asp?t=192>

⁶⁰⁹ Uličný, 1995, s. 69. Viz též Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 180. I Bermel považuje tvar *bysme* v literárním dialogu za *highly unofficial*, tedy *velmi neoficiální*, tvar *bychom* naopak za *official written*, tedy *oficiální psaný*; tvar *bysem* je podle Bermela rovněž *velmi neoficiální*. (Bermel, 2000, s. 105)

⁶¹⁰ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 177n.

⁶¹¹ Čmejrková, 2011, s. 21n.

⁶¹² Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 177n.

⁶¹³ Hedinová k tomu poznamenává: „In the entire corpus material, however, *bysme* appears in only 21 % of cases (10/44), primarily in informal conversation.“ (Hedin, 2005, s. 102)

⁶¹⁴ Sojka, 2012a, s. 111nn.

⁶¹⁵ Sgall – Hronek, 1992, s. 55.

Z hlediska školské problematiky považujeme za důležitý výsledek sociolingvistického šetření z roku 2010. Vyplynulo z něj, že téměř polovina respondentů ve věku 12–18 let považuje tvar *bysme* za zcela vhodný či spíše vhodný ve spisovné mluvené komunikaci.⁶¹⁶

Také v první osobě jednotného čísla existuje kromě spisovného tvaru *bych* i nespisovná varianta, totiž tvar *bysem*. Na rozdíl od plurálového *bysme* je tento tvar „stylově příznakový; bývá indexem různých osobnostních znaků, od naivity, rozvernosti a koketérie po další expresivní stylizace vlastní identity, např. komičnost“.⁶¹⁷ Čechová označuje tento tvar přímo jako „dětský kondicionál, stylově nízký“.⁶¹⁸ Sgall zase upozorňuje na jeho regionální omezenost: „Na jedné straně mnohdy užívají rodilí Pražané některé lokálně omezené (středočeské) jevy jako *bysem*, *nest*, které jsou na většině území Čech vzácné (obecně rozšířené je ovšem plurálové *bysme*).“⁶¹⁹

Ve vzorku A i B sledujeme výskyt obou popsaných tvarů, *bysme* i *bysem*. Předpokládáme, že oba tyto tvary by se mohly v obou vzorcích skutečně objevit (*bysme* výrazně častěji než *bysem*), v případě vzorku A očekáváme při výskytu tvaru *bysem* intervenci učitele, v obou vzorcích pak u tvaru *bysem* přichází v úvahu také uplatnění promluvového managementu, nevylučujeme jej však ani u tvaru *bysme*. Ve vzorku C nepředpokládáme vzhledem k převažující výpovědní perspektivě vysoký výskyt plurálových tvarů *bychom/bysme* (v psané podobě případně i *by jsme*), spíše se tedy zaměříme na singulárové tvary *bych/bysem*. U tvaru *bysem*, vyskytne-li se, věnujeme pozornost i pravopisné podobě (*bysem / by sem / by jsem*).

⁶¹⁶ Přesné údaje: zcela vhodný 21,1 %, spíše vhodný 26,6 %, ani vhodný, ani nevhodný 26 %, spíše nevhodný 14,4 %, zcela nevhodný 10,7 %, nevím 1,1 % (Svobodová et al., 2011, s. 135). Pro srovnání: u dospělých respondentů činil součet prvních dvou odpovědí 38,5 % (tamtéž, s.132). Už v roce 1953 konstatoval Staněk, že do mluvených žákovských projevů na školách třetího stupně pronikají „nesprávné tvary *abysme*, *aby jste*“ (Staněk, 1953, s. 149).

⁶¹⁷ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 182. V mluvených korpusech je výskyt *bysem* mizivý (viz tamtéž). I Townsend uznává, že tvar *bysem* „is regarded as too outspokenly colloquial to be acknowledged“ (Townsend, 1990, s. 87) Užije-li mluvčí tvar *bysem* nezáměrně, opraví jej někdy na spisovné *bych* (viz Čmejrková, 2011, s. 22).

⁶¹⁸ Čechová et al., 2003, s. 118. Toto tvrzení podporují i údaje z korpusu SYN2000: tvarů *bysem* je zde 53 (tvarů *bych* 43 011), z toho 43 výskytů v beletristických textech, většinou jako stylizace dětské řeči (viz Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 183n.).

⁶¹⁹ Sgall, 2000, s. 75.

5.8.2 Vzorek A

Ve vzorku A jsme našli 9 výskytů kondicionálního tvaru 1. os. pl. (celkem v 8 textech) a 9 výskytů singulárního kondicionálního tvaru 1. os. sg. (celkem v 5 textech).⁶²⁰ Tvar *bysme* měl ve vzorku A stoprocentní zastoupení (9/9), tvar *bysem* zastoupení třetinové (3/9; vyskytuje se ovšem pouze u dvou mluvčích).

U tvaru *bysme* jsme zjišťovali i to, do jaké míry se objevuje v řeči učitelů. Zjistili jsme, že ve 24 sledovaných hodinách češtiny zazněl tvar *bysme* z úst učitelů v pěti textech, vždy šlo však o výskyt ojedinělý, jinak řečeno: všichni učitelé-češtináři používali dominantně tvar *bychom* (tvar *bysme* však v řeči žáků neopravovali). V případě hodin dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd byla situace jiná: tvar *bysme* se tu objevil ve 14 textech z celkových 16 a v některých z nich měl dokonce výraznou převahu nad tvarem *bychom*. Tvar *bysem* se naopak v řeči učitelů nevyskytl ani jednou.

5.8.3 Vzorek B

Ve vzorku B jsme zaznamenali 50 výskytů plurálního kondicionálního tvaru (celkem ve 23 textech). Procento výskytu obecněčeského tvaru *bysme* činí 96 % (48/50), tvar *bychom* jsme objevili pouze dvakrát (příklady Ba, Bb). V prvním případě se spisovný tvar vyskytuje ve smíšeném kontextu, v druhém případě nelze kontext jednoznačně zařadit. Proti očekáváním jsme nenalezli ani jediný případ promluvového managementu.

Ba) ... *my občané **abychom** si vybrali toho kdo je pro nás podle nás nejlepší protože když nám zvolí někýho kterež prostě oni si tam mezi sebou šuškej všechno a nám se nic většinou neřekne*

Bb) ... *já se chystám teda na hory určitě chtěli **bychom** jet asi do Tater*

Tvar *bysme* se vyskytuje v převážné většině v kontextech nespisovných (příklady Bc, Bd), pouze v jednom případě v kontextu spisovném (příklad Be):

⁶²⁰ Relativně nízký výskyt obou kondicionálních tvarů je způsoben převažující výpovědní perspektivou ve sledovaných hodinách. V komunikaci o učivu žáci jen málokdy hovoří v první osobě singuláru či plurálu, v jejich projevech dominuje 3. osoba sg. a pl.

Bc) ... už máme rovnou vyhlídnutý že si to naplánujeme tak **abysme** u tý levný ale ne tak levný zase aby bylo zřejmý že vlastně to nák šiděj ten benzín tak **abysme** natankovali

Bd) ... voni ty pejskové sou z toho jako náký hrozně vystresovaný když sou v cizim prostředí tak ten pejsek na to není zvyklej tak **dybysme** šli někam s nim do tý myčky tak by se mu to asi podle mě nelíbilo

Be) ... měli **bysme** se o to zajímat ale ne tím že **bysme** jim měli ubližovat prostě jenom vědět že oni opravdu žijí ještě ale hlavně jim do toho jejich života nezasahovat nechat je ať si žijí podle svých zvyků a tradicí

Nyní se zaměříme na nespisovný singulárový tvar *bysem*. Ve vzorku jsme našli 335 výskytů singulárového kondicionálního tvaru (ve všech 40 textech). Procento výskytu nespisovného příznakového tvaru *bysem* činí 11,04 % (37/335). Podstatné je, že tvar *bysem* jsme našli v pouhých dvanácti textech, a to u patnácti mluvčích ve věku 9–12 let (ve vzorku B se tedy potvrzuje domněnka Čechové, že tvar *bysem* lze označit za dětský kondicionál; roli tu ovšem zřejmě hraje i regionální faktor). Ukázalo se také, že minimálně v dané výpovědi užívá mluvčí tohoto tvaru velmi důsledně (příklady Bf, Bg):

Bf) ... schoval **bysem** se a bál **bysem** se docela ale hlavně **bysem** někomu taky poslal esemes nebo **bysem** potichu zavolal podle toho kde *bysem* byl schovanej a hlavně aby mě nenašel

Bg) ... kdyby to byl muj kamarád tak já **bysem** se s tím srovnával hodně dlouho možná potom **bysem** možná **bysem** to to nák unes ale hodně dlouho **bysem** se s tím smířoval

Příklad jazykového managementu jsme v celém vzorku B našli pouze jeden (příklad Bh), v jednom případě se tvary *bych* a *bysem* objevily v těsné blízkosti (příklad Bi):

Bh) ... no tak někdy určitě ale já **bysem** já **bych** řek že ho tady dneska asi neuvidíme

Bi) ... no tak já **bysem** si ho určitě přál vidět a chtěl **bych** ho vidět i asi naživo i na tu Velkou pardubickou taky **bysem** chtěl na něj jít

5.8.4 Vzorek C

Ve vzorku C jsme podle očekávání nenalezli žádný doklad plurálního tvaru *bychom/bysme*, zato však 92 dokladů singulárového tvaru: pouze ve třech případech (3/92 = 3,26 %) jsme zaznamenali variantu nespisovnou: dvakrát *by sem* (příklad Ca), jednou *by jsem* (příklad Cb).

Ca) ... *Jsem normalni člověk a rada **by sem** se stala modelkou // Modeling **by sem** chtěla dělat proto, že miluji módu.*

Cb) ... *rada **by jsem** si zahrála ve filmu či v reklamě, muzikálu.*

V příkladě Cb je užití podoby *by jsem* zjevně hyperkorektní⁶²¹, neboť celý inzerát se nese ve výrazně spisovném duchu (předpokládáme tedy, že pisatelka tvar *bych* zná, v dané situaci se jí však nejeví dostatečně spisovný).

5.8.5 Shrnutí

Ve vzorku A se v množném čísle vyskytoval pouze obecněčeský tvar *bysme* (tvar *bysem* se objevil pouze třikrát, a to u dvou mluvčích – k hlubší analýze by však byl zapotřebí přece jen větší počet výskytů). Proti našim očekáváním nechávali učitelé tvar *bysme* bez povšimnutí, což je překvapivé zejména u češtinářů, neboť ti až na několik výjimek důsledně používali spisovný tvar *bychom*. V hodinách dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd učitelé tvar *bysme* sami aktivně užívali, někdy dokonce výrazně častěji než tvar spisovný.

Ve vzorku B měl jednoznačnou převahu obecněčeský tvar *bysme* (96 %), což zdá se potvrzuje jeho relativně pevnou pozici v mluvených komunikátech ne zcela oficiálního charakteru. Naopak příznakový singulárový tvar *bysem* se objevoval spíše výjimečně (11,04 %), navíc jen u omezeného množství mluvčích (tam ovšem velmi důsledně, případ promluvového managementu jsme našli pouze jeden).

Ve vzorku C kladně hodnotíme minimální výskyt nespisovného tvaru *bysem* (graficky i *by sem* a *by jsem*). Zdá se tedy, že v psaných textech oficiálnější povahy je tento tvar silně příznakový (je ovšem otázka, zda by se mu v písemném projevu vyhnuli i ti uživatelé, kteří jej v projevech mluvených běžně užívají).

5.9 Konkurence spisovných variant ve vzorcích A, B a C

V našem starším výzkumu jsme dospěli k závěru, že „větší míra spisovnosti znamená častější výskyt stylově vyšších variant na úkor variant spisovných neutrálních“.⁶²² Nyní chceme toto

⁶²¹ Definici pojmu hyperkorektnost přejímáme od Chromého: „Uživatel je v komunikační situaci, které přikládá velký význam, a považuje proto za potřebné vyjadřovat se stylově vyšším způsobem. Prostředek, který je pro označení daného jevu obvyklý, považuje mluvčí za stylově nižší, tedy v dané komunikační situaci nepatřičný, proto volí prostředek, který pro něj má příznak prostředku stylově vyššího.“ (Chromý, 2007, s. 129)

⁶²² Sojka, 2012a, s. 140.

zjištění ověřit na vzorku dětských mluvčích. Pro analýzu jsme vybrali dva jevy: 1. konkurenci spisovných koncovek v 1. os. sg. a 3. os. pl. ind. prez. sloves III. prez. třídy vzorů *kryje/kupuje* (v singuláru: stylově vyšší *-i* vs neutrální *-u*; v plurálu: stylově vyšší *-í* vs neutrální *-ou*; 5.9.1), 2. konkurenci spisovných koncovek v 1. os. ind. prez. sloves I.–III. prez. třídy (neutrální *-me* vs hovorové *-m*; 5.9.2).

5.9.1 Stylově vyšší koncovky *-i* a *-í* jsou paradoxně mladší než koncovky neutrální, vznikly totiž přehláskou z původních koncovek *-u* a *-ú*. Původní nepřehlasované koncovky ovšem existovaly dál a od poloviny 17. století se začaly znovu šířit, zejména koncovka singulárová.⁶²³ Do spisovného jazyka vrátil přehlasované koncovky *-i* a *-í* Gebauer: „Shoda s tvary jiných jazyků slovanských pomohla také jiným tvarům lidovým, obecně českým, k tomu, aby se uznávaly za spisovné, a to koncovce *-u* v 1. os. jedn. a *-ou* v 3. os. mn. (místo *-i* a *-í*). Po tzv. měkkých souhláskách, jako *biju, bijou*... Proti těmto dialektismům postavil se Gebauer v letech devadesátých a uvedl do spisovného jazyka opět tvary dříve v něm užívané.“⁶²⁴ Neutrálním koncovkám *-u* a *-ou* zůstal přístup do kodifikace spisovného jazyka dlouho uzavřen, ač se za jejich pospisovnění (zejména v případě singulárové koncovky *-u*) přímo či nepřímo vyslovila řada lingvistů.⁶²⁵ V *České mluvnici*, ve vydání z roku 1981, přiznali Havránek a Jedlička těmto koncovkám hovorový charakter.⁶²⁶ Mluvnice češtiny 2 pak tuto tendenci potvrdila a naznačila jejich možné pospisovnění: „Hovorové varianty *-u*, *-ou* zaujímají v současném jazyce již značně pevné postavení ... a zejména u sloves často užívaných ... jeví tendenci stát se podobami neutrálními; u takových sloves pociťuje zvláště mladší generace uživatelů původní koncovky *-i*, *-í* jako téměř knižní.“⁶²⁷

K přijetí již dlouho neutrálních variant *-u* a *-ou* do kodifikace nakonec došlo nakonec v roce 1992.⁶²⁸ V obou případech šlo o potvrzení vyrovnávacích tendencí v koncovkách dané slovesné osoby. U singulárové koncovky to ve starším textu výstižně popsala Brabcová: „Především by měla kodifikace připustit do spisovného jazyka (bez omezení) podoby 1. os. sg. sloves 3. třídy typu *děkuju, hraju*. Přispělo by to k vyrovnání s 1. třídou, kde už koncovka *-u* převládla také po měkkých souhláskách.“⁶²⁹ Situaci ve 3. os. plurálu osvětluje *Mluvnice češtiny 2*, přesněji řečeno pojmenovává její souvislost jednak s vývojem ve IV. prez. třídy

⁶²³ Viz Gebauer, 1909, s. 6.

⁶²⁴ Havránek, 1979, s. 125n. U sloves měkkých prosazoval koncovku *-i* už Dobrovský (viz Cuřín, 1985, s. 77).

⁶²⁵ Např. Jelínek, 1969, s. 113; Hronek, 1972, s. 38; Kraus et al., 1981, s. 231; Brabcová, 1987, s. 60.

⁶²⁶ Havránek – Jedlička, 1981, s. 292.

⁶²⁷ *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 458.

⁶²⁸ Proti kodifikaci plurálové koncovky *-ou* se vyslovil Uličný. Podle jeho názoru nesplňuje tato koncovka „požadavek stylové bezpříznakosti a noremnosti“. (Uličný, 1995, s. 66)

⁶²⁹ Brabcová, 1987, s. 60.

třídě, jednak s vývojem v I.–III. třídě: „Celkově jde o jev širší, který má paralelu ve vyrovnávání realizací flexivního morfému 3. pl. u sloves 1.–3. tř. směrem k jednotné koncovce *-ou*, u konjugačních typů 3. tř. zatím jako hovorové.“⁶³⁰

Zatímco v běžné každodenní komunikaci převažují varianty neutrální⁶³¹, v mediálních projevech už situace tak jednoznačná není. Čmejrková k tomu poznamenává: „Z pozorování projevů ve veřejném prostředí je patrné, že mnoho mluvčích při volbě koncovky 1. osoby sloves 3. třídy považuje za korektní (možná lépe znějící) koncovku *-i* (*pracují*), zatímco koncovku *-u* (*pracuju*) považuje za stylisticky méně vhodnou; svědčí o tom výroky, jimiž se mluvčí chtějí veřejně dobře prezentovat.“⁶³² Zdá se tedy, že stylově vyšší koncovky se v mediálním prostředí vážou k určitému typu projevů, především k projevům formálnějšího typu, jak naznačuje následující výrok Tory Hedinové: „The occurrences of *i/i* are found in formal conversations in such programmes as *Aréna*, *Respektování* and in *Kotel*.“⁶³³

V souvislosti se stylově neutrálními koncovkami jazykovědci dlouhodobě konstatují, že stylová neutralizace singulárové koncovky probíhala a dosud probíhá o poznání rychleji než neutralizace koncovky plurálové, a to nejen v projevech mluvených⁶³⁴, ale i psaných⁶³⁵. V oblasti mediální komunikace dokazují tento protiklad výzkumy Hedinové (Hedin, 2005) i náš vlastní výzkum (Sojka 2012a).⁶³⁶ Odlišnou situaci v singuláru a v plurálu potvrzuje i výrok Čmejrkové: „Ještě pozoruhodnějším projevem jazykového cítění je to, že mluvčí hovořící v mediálním interview obecnou češtinou (*trvalej pobyt v podzemí*, ...)... užívá ve 3. osobě tvary typu *pracují* a *existují*.“⁶³⁷ V našem starším výzkumu jsme tento závěr formulovali obecněji.⁶³⁸ Odlišnosti potvrzuje i sociolingvistický výzkum z roku 2010: singulárovou koncovku *-u* označilo za zcela přijatelnou ve spisovné mluvené komunikaci 28,3 % mladých respondentů, plurálovou koncovku *-ou* jen 14 %.⁶³⁹

⁶³⁰ *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 468.

⁶³¹ Viz doklady z korpusu ORAL2008 (Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 201). V MSČ1 nalezneme tvrzení, že v mluvené češtině se používá výhradně singulárový tvar *kryju* a skoro vždy tvar *kupuju* (Cvrček et al., 2010, s. 261n.). Pro plurál uvádí MSČ1 i konkrétní procentuální údaje: *kryjou* 97 %, *kupujou* 94 % (tamtéž). V PMK je výskyt singulárové koncovky *-u* 93,57% a plurálové koncovky *-ou* 94,78 % (viz Kodýtek, 2007).

⁶³² Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 201.

⁶³³ Hedin, 2005, s. 100n.

⁶³⁴ Podle Hedinové souvisí rychlejší stylová neutralizace singulárové koncovky s tím, že první osoba se obvykle spojuje s neformálnějších stylem. (Hedin, 2005, s. 100)

⁶³⁵ Bermel konstatuje: „The *-ou* forms, on the other hand, are at best still standardizing. Outside class V (*mazat*) they are infrequent and tend to be found in dialogue or direct citation.“ (Bermel, 2004, s. 500n.)

⁶³⁶ Výskyt singulárového *-u*: Hedinová 70 % (Hedin, 2005,), Sojka 71,91 %. Výskyt plurálového *-ou*: Hedinová 23 %, Sojka 20,47 %

⁶³⁷ Čmejrková – Hoffmannová, 2011, s. 202.

⁶³⁸ „Zatímco v singuláru používá stylově vyšší koncovku pravidelně pouze ten, kdo vědomě usiluje o spisovnost, v plurálu ji občas použije i mluvčí, který jinak o spisovnost neusiluje.“ (Sojka, 2012a, s. 120)

⁶³⁹ Svobodová et al., 2011, s. 135. U dospělých respondentů byly výsledky vcelku podobné (tamtéž, s. 132).

Ve vzorku A i B předpokládáme převahu stylově neutrálních koncovek, ačkoli ve vzorku A se mohou stylově vyšší koncovky objevit v projevech mluvčích zřetelně usilujících o spisovnost. Ve vzorku C očekáváme vzhledem k převažující výpovědní perspektivě zvýšený výskyt singulárového tvaru, plurálový tvar nebude zřejmě příliš častý. V singuláru bude podle našeho názoru převládat ve vzorku C stylově vyšší varianta.

5.9.1.1 Ve **vzorku A** jsme zaznamenali 7 výskytů singulárového tvaru (v 5 textech) a 28 výskytů plurálového tvaru (ve 14 textech).⁶⁴⁰ Procentuální zastoupení neutrální variantu činilo v singuláru 100 % (7/7; čtyřikrát se vyskytl tvar *potřebuju*, třikrát *pamatuju*), v plurálu 75 % (21/28). Dominance neutrální varianty v singuláru není vzhledem k celkovému příklonu vzorku A k nespisovnému pólu nijak překvapivá, podrobněji však musíme rozebrat situaci v plurálu.

V plurálu jsme spisovné varianty zaznamenali převážně v žákovských odpovědích (Aa), pouze v jednom případě při reprodukci děje literárního díla (příklad Ab):

Aa) ... Učitel: *co to znamená kočovná divadelní společnost* Žák: *že cestují* // Učitel: *a aby měly tu linii tak dělají co?* Žák: *posilují* // Učitel: *dybych vám řek výstava kreseb, alžírských dětí a lidových uměleckých předmětů* Žák: *že tam vystavují děti* // Učitel: *co víte dál o těch litosférických deskách?* Žák: *že se pohybují po plastickém podkladu* Učitel: *ty desky se pohybují po plastickém podkladu jak ten plastický podklad vzniká*

Ab) ... z lodě vyskakuje hrozně moc robotů *obkličují* jednak továrnu ...všechny hlavní postavy se *ukryjí* do té budovy

Většina žákovských replik je bohužel příliš krátká na to, abychom mohli posoudit, v jakém kontextu se spisovná varianta *-í* nejčastěji vyskytuje. Poslední dvě příkladové věty ovšem naznačují, že tento kontext může být i nespisovný. V předposlední ukázce dokonce učitel opakuje žákovu repliku, stylově vyšší tvar *pohybují* ovšem nahrazuje neutrální variantou *pohybují* a dále pokračuje nespisovně.

V této souvislosti se zmiňujeme i o jedné kuriózní situaci, která se ve vzorku A objevila. Při jedné z hodin českého jazyka na základní škole učitel očividně nevěděl, že tvary *kryju/kupuju* a *kryjou/kupujou* jsou spisovné: „*Kryje, kupuje. to znamená, že sou to slovesa, která ve třetí osobě jednotného čísla končí na je. a tady narozdíl od toho maži, mažu může být jenom kryji. jenom kryji, jenom kupuji. a jenom kryjí a kupují.*“ Do jaké míry je taková

⁶⁴⁰ I v tomto případě si nízký výskyt singulárového tvaru a naopak převahu tvaru plurálového vysvětlujeme převažující výpovědní perspektivou ve vzorku A.

nepoučenost o spisovné kodifikaci u učitelů-češtinářů běžným jevem, však na základě jednoho případu nelze posoudit.

5.9.1.2 Ve **vzorku B** jsme zaznamenali 55 výskytů singulárového tvaru (v 17 textech) a 78 výskytů plurálového tvaru (ve 28 textech). V singuláru činilo procentuální zastoupení stylově neutrální varianty 98,18 % (54/55), v plurálu 82,05 % (64/78). Výrazná převaha stylově neutrálních variant je tedy na první pohled patrná, podívejme se však podrobněji, jak vypadala situace v singuláru a jak v plurálu.

V singuláru jsme našli pouze jediný případ stylově vyšší varianty (Ba), a to v projevu jedenáctileté dívky, která v jiných případech hovoří obecnou češtinou. Užití stylově vyšší varianty nedovedeme v tomto případě vysvětlit, pravděpodobně je jen náhodné:

Ba) ... *já osobně dávám jako přednost radši knížkám já mam radši jako delší příběh jako radši si to sama **představuji** než to vidět v podstatě na tom obrázku proto mám radši i třeba knihy než filmy*

Ve 3. os. plurálu je výskyt stylově vyšších koncovek přece jen bohatší. Stylově vyšší koncovky se v několika případech objevují ve spisovném kontextu (příklady Bb, Bc), častěji však v kontextu smíšeném či nespisovném (Bd, Be):

Bb) ... *sou špatně vychovaní nechodí do školy takže nemají žádné vzdělání **poflakují se** jenom doma a to je špatné*

Bc) ... *třeba že se lidi loučí s tím starým rokem že vlastně **oslavují** ví že bude zase nový rok že se zase stanou nové události*

Bd) ... *chtěli třeba si vydobýt nějaký nový území protože taky ten hluk a jak tam lítaj ty helikoptéry tak oni **vytlačují** zvířata což je jejich potrava takže oni musí jít za těma zvířatama*

Be) ... *ty co bydlej mimo Prahu tak je to taky zajímavá a **zjist'ují si** o tom ale ty co bydlej v Praze tak jako viděj to každě den*

5.9.1.3 Ve **vzorku C** jsme zaznamenali 144 výskytů singulárového tvaru (tvar plurálový se podle našeho předpokladu objevoval v nedostatečném množství, proto jej z analýzy vyjímáme). Procento zastoupení stylově neutrální varianty činilo 14,58 % (21/144). Nejčastěji

se ve vzorku C vyskytovaly tvary sloves *tancovat* (3/23)⁶⁴¹, *hrát* (4/16), *děkovat* (3/15), *jmenovat se* (2/15), *věnovat se* (0/12), *studovat* (1/13), *milovat* (4/11). Stylově neutrální koncovka *-u* se u nich vyskytovala spíše ojediněle (příklad Ca):

Ca) ... *Chodím do lidové školy umění hraju na klavír, zpívám a ráda sportuju.* // *Ráda tancuju a jezdím na kole. Miluju líčení, ale nesmí být nějaké extra výrazné.*

Současný výskyt obou variant – stylově vyšší i neutrální – jsme objevili v šesti případech (příklad Cb):

Cb) ... *Miluju každou chvíli kdy si můžu zazpívat. Již čtvrtým rokem hraji volejbal (závodně).* // *Strašně ráda se fotím a následně upravuji fotky ... Ráda lyžuju, plavu a jezdím na kolečkových bruslích.*

5.9.1.4 Ve vzorku A měly převahu varianty neutrální, v singuláru podle očekávání výrazněji než v plurálu. Potvrdilo se i tvrzení Čmejkové, podle něhož se stylově vyšší plurálová koncovka může objevit i v nespisovném kontextu. Vzhledem k celkovému příklonu vzorku A směrem k nespisovnosti je dominance stylově neutrálních koncovek zcela pochopitelná, výskyt stylově vyšších variant lze pokládat jen za příležitostný.

Ve vzorku B se potvrdila skutečnost, kterou jsme konstatovali v úvodním výkladu: v singuláru je stylově vyšší koncovka méně častá než v plurálu (v singuláru jsme dokonce zaznamenali jen jediný výskyt stylově vyšší koncovky *-i*). I zde se potvrdilo tvrzení Čmejkové, podle něhož se stylově plurálová vyšší koncovka *-í* může objevit i v kontextu zcela nespisovném. Celkově však můžeme konstatovat, že ve vzorku B byly stylově vyšší varianty jevem okrajovým, což zejména v případě singulárové koncovky *-i* souvisí s převážně nespisovným charakterem celého vzorku B.

Ve vzorku C měla v singuláru výraznou převahu stylově vyšší koncovka (plurálový výskyt jsme nezaznamenali). Tuto skutečnost přičítáme charakteru textů a s tím související snahou pisatelek vyjadřovat se spisovně: proto volí v singuláru koncovku *-i*, neboť koncovku *-u* zřejmě nepovažují za dostatečně spisovnou, nebo ji možná dokonce pokládají za nespisovnou.

⁶⁴¹ Číslo před lomítkem označuje výskyt stylově neutrální koncovky *-u*, číslo za lomítkem celkový počet tvarů daného slovesa (1. os. sg. ind. prez.).

5.9.2 Druhým případem konkurence mezi dvěma spisovnými variantami je konkurence spisovných koncovek v 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítomní třídy (neutrální *-me* vs hovorové *-m*). Obě koncovky koexistují v češtině po staletí, jak dokládá Gebauer: „V praesentu může 1. os. plur. s příponou *-m* bývati jenom tehdy, když není *-m* také v 1. os. sing., poněvadž by se tu jinak 1. os. jedn. a množ. nelišily. ... V češtině staré měla kdysi všechna slovesa kmene samohláskového v 1. os. sing. koncovku *-u* nebo přehláskou *-i*, a mohla tu tedy všude bývati 1. os. plur. *-m*.“⁶⁴² Vypouštění koncového *-e* lze možná vysvětlit principem jazykové ekonomie,⁶⁴³ možná při něm hraje roli i rytmus a tempo řeči⁶⁴⁴.

Ačkoli byla koncovka *-m* kodifikována už v 50. letech⁶⁴⁵, upozorňuje Hronek oprávněně na skutečnost, že „tvary bez *-e* se zpravidla neobjevují v psaném jazyce, ... i když kodifikací – a tedy ani školní výchovou nejsou z něho vylučovány“.⁶⁴⁶ Korpus SYN2000 skutečně naznačuje, že v psaných projevech je kratší varianta vzácnější.⁶⁴⁷ V korpusech mluvené řeči není velký rozdíl v korpusech spontánní mluvené řeči (např. ORAL2008) a specializovaným korpusem DIALOG – zkrácená podoba nemá v žádném z korpusů zřetelnou převahu.⁶⁴⁸ Ve výzkumu Hedinové se ovšem koncovka *-m* vyskytla jen v 7 % případů, z čehož Hedinová vyvodila, že „generally the verb form *-em* seems to be a strong marker of Colloquial Czech“.⁶⁴⁹ V našem starším výzkumu činil podíl krátké varianty 9 %. Vyslovili jsme proto domněnku, že „hovorová koncovka *-m* nemá v oficiálních a polooficiálních textech stabilní pozici a že hlavní oblastí jejího využití jsou nepřipravené, neveřejné projevy“.⁶⁵⁰ V sociolingvistickém výzkumu z roku 2010 ovšem dospělí i mladí respondenti hodnotili krátkou variantu ve spisovné mluvené komunikaci jako zcela vhodnou či spíše vhodnou.⁶⁵¹ Z těchto rozporů vyplývá, že ačkoli se koncovka *-m* tradičně považuje za

⁶⁴² Gebauer, 1909, s. 20n. Stručněji to vystihuje Komárek: „Koncovka *-m* zůstala v 1. os. pl. jako dvojtvar jenom u těch sloves, která mají v 1. os. sg *-u*, popř. *-i*. ...“ (Komárek, 2012, s. 203)

⁶⁴³ Viz např. Cvrček et al., 2010, s. 252.

⁶⁴⁴ Viz např. Šonková, 2008, s. 147.

⁶⁴⁵ Kořenský et al., 1998, s. 173.

⁶⁴⁶ Hronek, 1972, s. 35. Podobně viz Sgall – Hronek, 1992, s. 55. Townsend proto krátkou variantu označuje za „colloquial variant“ (Townsend, 1990, s. 79). Townsend a Janda ji dokonce označují za rys obecné češtiny (Janda – Townsend, 2000, s. 63).

⁶⁴⁷ Např. *budeme* (13 579) x *budem* (438); *můžeme* (14914) x *můžem* (146), *potřebujeme* (1877) x *potřebujem* (28). Výraznější podíl kratší varianty nalzáme u sloves *jít* (*jdeme* 752 x *jdem* 139), *jet* (*jedeme* 527 x *jedem* 284) a některých jejich odvozenin.

⁶⁴⁸ Čmejková – Hoffmannová, 2011, s. 200.

⁶⁴⁹ Hedin, 2005, s. 103.

⁶⁵⁰ Sojka, 2012a, s. 123.

⁶⁵¹ U dospělých respondentů činil součet odpovědi *zcela vhodné* a *spíše vhodné* téměř 55 %, u mládeže 58 %. Součet variant *spíše nevhodná* a *zcela nevhodná* byl u dospělých respondentů 18 %, u mladých 16 %. (Svobodová et al., 2011, s. 132nn.)

hovorovou⁶⁵², je zřejmě správné Hronkovo tvrzení, že „rozdíl v uplatnění těchto tvarů se ovšem neshoduje s hranicí spisovné a obecné češtiny“.⁶⁵³ Ve vzorcích A i B nás proto bude zajímat, zda se ve spontánní mluvě hovorová varianta vyskytne a také zda se obě varianty, neutrální i hovorová, budou ve výpovědích vyskytovat odděleně, či zda nalezneme i případy smíšené. Ve vzorku C jsme nenalezli žádný doklad, proto jej z analýzy vyjímáme.

5.9.2.1 Ve **vzorku A** jsme našli 12 výskytů 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítomné třídy (v 9 textech).⁶⁵⁴ Hovorová varianta zde měla podíl 33,33 % (4/12).⁶⁵⁵ Čtyři výskyty hovorové varianty jsou ovšem koncentrovány do pouhých dvou žákovských replik. V prvním případě jde o žákovu reakci na učitelův komentář k rozebírané básni (příklad Aa), v druhém případě o žákovu odpověď na nespisovně formulovanou učitelovu otázku (příklad Ab):

Aa) ... Učitel: *znamená v podstatě velice pesimistický pohled na svět nic už nás nečeká po smrti* Žák: *prostě **umřem** a už sme tam*

Ab) ... Učitel: *to už budete velký na co budete jezdit?* Žák: *nebo **budem** jezdit na olej ... nebo **budem** přidávat do auta uhlí a **můžem** jezdit na oheň*

5.9.2.2 Ve **vzorku B** jsme zaznamenali 96 výskytů 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítomné třídy (celkem ve 27 textech). Procento zastoupení hovorové varianty *-m* činilo 22,92 % (22/96). Z jednotlivých sloves se hovorová varianta nejčastěji objevila v tvarech *budem* (3/13), *můžem* (4/13) a *-j(e)dem* (7/29). Vzhledem k charakteru vzorku B nás relativně nízký výskyt hovorové varianty překvapil. Hovorová koncovka *-m* se navíc pouze v jediném případě vyskytovala v kontextu zřetelně spisovném (příklad Ba), výrazně častěji jsme ji našli v kontextu smíšeném či nespisovném (Bb, Bc). Zřejmě se tím potvrzuje Hronkovo tvrzení, že užití obou variant se nekryje s hranicemi spisovné a obecné češtiny. Ve vzorku B má hovorová koncovka *-m* blíže k nespisovnému pólu:

Ba) ... *nejvíc ta hudební výchova protože v práci většinou hudební výchovu **nepotřebujem** ale některé ty pěvecké hvězdy ty to potřebují hodně*

⁶⁵² Např. Havránek – Jedlička, 1981, s. 270; *Mluvnice češtiny 2*, 1986, s. 429; Sgall – Hronek, 1992, s. 55; Kořenský et al., 1998, s. 173.

⁶⁵³ Hronek, 1972, s. 35.

⁶⁵⁴ Relativně nízký výskyt opět vysvětlujeme převažující výpovědní perspektivou, tou je ve vzorku jednoznačně 3. osoba singuláru, případně 3. osoba plurálu.

⁶⁵⁵ V řeči učitelů se hovorová varianta *-em* objevovala především ve výzvách typu *Tak jedem!* či v otázkách typu *Můžem (pokračovat, začít)?*

Bb) ... máme doma bišonka a tomu **kupujem** oblečky aby se neušpinil když je bláto tak ho prostě **voblíknem** do takový kombinézky že to má úplně přes celý tlapy přes celý tělo jenom mu kouká hlava aby prostě nebyl hrozně špinavej

Bc) ... já sem v tý střídavý péči tak ani ne vůbec jako nemám s nima žádný konflikty vobčas teda se s tátou nebo s mámou **rafnem** ale to sou dycky takový blbosti

Ve třech případech se v jedné výpovědi vyskytla varianta neutrální i hovorová (Bd, Be). V jednom případě bylo užití hovorové varianty zřetelně expresivní (příklad Bd). Kombinace obou variant byla tedy ve vzorku B jevem okrajovým:

Bd) ... my vždycky ráno **deme** já nevim někam do lesa tam **vezmeme** pilu tam si ho **ušmiknem** ... **deme** se na chvíli projít a pak dyž **přídeme** domu čekáme v pokoji a jak zazvoní zvoneček nebo začnou koledy tak **deme** k tomu stromečku

Be) ... jinak jako máme to takový chvilkový že nás to my to třeba **neplánujeme** dopředu my **řekneme** zítra si **jedeme** zalyžovat a **jedem**

Situace ve vzorku B nás překvapila, vzhledem k výrazné převaze obecněčeských jevů jsme očekávali vyšší výskyt hovorové koncovky *-m*. Výskyt je sice větší než ve výzkumu Hedinové (7 %; Hedin, 2005) i našem starším výzkumu (9 %, Sojka, 2012a), je však třeba vzít v úvahu, že v obou uvedených výzkumech byl výskyt obecněčeských jevů výrazně nižší než ve vzorku B. Jestliže koncovka *-m* nedominuje ani v projevech zřetelně obecněčeských (tuto charakteristiku lze v případě našeho výzkumu vztáhnout i na vzorek A, nemluvě o projevech psaných), pak se podle našeho názoru nabízí otázka, zda její přijetí do kodifikace bylo oprávněné, jinak řečeno: do jaké míry skutečně obohacuje stylistické možnosti spisovné češtiny.⁶⁵⁶ Domníváme se, že koncovka *-m* si dodnes ponechala obecněčeský charakter, v opačném případě by se prosadila do projevů tíhnuoucích ke spisovnosti. Její pospisovnění proto považujeme za ochuzení obecné češtiny a zbytečné znepřehlednění situace v češtině spisovné.

⁶⁵⁶ Kodifikátoři se pravděpodobně domnívali, že se krátká varianta stane součástí tzv. hovorové češtiny. O udržitelnosti pojmu hovorová čeština se ovšem pochybuje nejméně od poloviny 80. let (viz zejména známý Danešův výrok o hovorové češtině – Daneš, 1988, s. 24).

5.10 Celkové hodnocení vzorků A, B, C

Po analýze jednotlivých jevů je třeba zjištěné výsledky posoudit komplexně. Nejprve proto zhodnotíme situaci v jednotlivých vzorcích a nakonec zformulujeme závěry.

5.10.1 Hodnocení vzorku A

Ve vzorku A jsme vzhledem ke zvolenému typu školních projevů (komunikace o učební látce) očekávali převahu spisovných prvků – ani jeden ze sledovaných obecněčeských jevů neměl tedy podle našich předpokladů překročit hranici 50 %. Souhrnné údaje o procentuálním zastoupení sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku A uvádíme v Tabulce 9:

Tabulka 9: Aritmetický průměr výskytu sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku A

1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a*
35,38	53,25	47,06	75,61	70,21	80,00	85,19	76,32	75,71	71,43	75,00	100

* Tvar *bysem* (8b): 33 % (výsledek je ovšem zkreslen nízkým počtem výskytů – 3/9)

Z tabulky vyplývá, že kromě jevu 1 (protetické *v-*) a jevu 2b (obecněčeské *ej* v konci slova před souhláskou) se náš předpoklad nesplnil. Shrňme nyní zjištěné výsledky u každého jednotlivého jevu:

V případě *protetického v-* se náš předpoklad nižšího než padesátiprocentního výskytu naplnil (35,38 %), vzhledem k tomu, že relativně blízkou hodnotu jsme zjistili i ve vzorku B, musíme ovšem tento závěr relativizovat. Obě mluvní situace (komunikace o učební látce vs. publicistický pořad) se výskytem protetického *v-* výrazně neodlišují. Nabízí se logické vysvětlení, že protetické *v-* je ústupovým prvkem. V této otázce sice nepanuje všeobecná shoda (viz výše), na základě našeho dřívějšího výzkumu i dalších výzkumů veřejné komunikace lze však podle našeho názoru konstatovat u protetického *v-* vývojový pohyb směrem ke spisovnému pólu. V případě dětských mluvčích by teoreticky přicházelo v úvahu i jiné vysvětlení: protetické *v-* je v pedagogické komunikaci příznakovým prvkem. Znamenalo by to, že učitelé žáky důsledně vedou k potlačování protetického *v-*, a to do té míry, že děti pak tento obecněčeský jev nepoužívají ani v mediální komunikaci. Tuto domněnku však náš výzkum nepodporuje – ke korekci protetického *v-* nedošlo ve vzorku A ani v jediném případě. Za překvapivý považujeme i fakt, že protetické *v-* nedominovalo ani u osobních zájmných

tvarů *on-* a také u předložek *o* a *od* (u předložky *o* byl jeho výskyt dokonce nižší než celkový průměr).

Četnost **změny [i] > [ej]** se v obou sledovaných pozicích, v absolutním konci slova i v konci slova před souhláskou, pohybuje kolem 50 % (*-ej*: 53,25 %; *-ejX*: 47,06 %). Změna v absolutním konci slova byla mírně častější, což odpovídá dřívějším výzkumům mluvené češtiny. Ukázalo se, že výskyt spisovné varianty závisí na množství odborných termínů či terminologizovaných souvisloví, která se v daných hodinách vyskytla – v hodinách dějepisu a zeměpisu se jich vyskytlo více než v hodinách českého jazyka, podíl spisovné varianty tu byl tedy větší. Nejstabilnější výskyt obecněčeské varianty jsme zaznamenali u infinitivu *bejt* (75,86 %).

Změna [é] > [í] se ve vzorku A vyskytovala naopak velmi stabilně (*-í*: 75,61 %; *-íX*: 70,21 %). Na rozdíl od změny [i] > [ej] byl její výskyt i mnohem méně polarizován, a to v obou sledovaných pozicích. Spisovná varianta se objevovala jednak v bezprostředních reakcích na učitelovu otázku (ta často obsahovala hledaný výraz ve spisovné podobě, žák jej tedy vlastně jen mechanicky zopakoval), jednak v souslovích terminologické povahy.

V **instrumentálu plurálu** měla nespisovná varianta výraznou převahu (80 %). Spisovná varianta se objevovala pouze v bezprostředních reakcích na učitelovu otázku. Potvrdil se tedy již dlouho známý fakt, že v instrumentálu plurálu chybí spisovné češtině neutrální prostředek a že osvojení spisovných podob vyžaduje určitou řečovou praxi. Učitelé-češtináři ovšem nespisovné varianty nekorigovali. Buď tímto přístupem předjímají budoucí pospisovnění obecněčeských variant (to ale podle našeho názoru není jejich úkolem), nebo si obtížnost tohoto jevu neuvědomují.

V **plurálové shodě adjektiv, pronomin a participií** rovněž jednoznačně převažovaly obecněčeské varianty, u neuter podle očekávání výrazněji než u životných maskulin (85,19 % x 76,32 %). U neuter jsme spisovné tvary zaznamenaly pouze v žakovských odpovědích na učitelovu otázku položenou ve spisovném jazyce, u životných maskulin se spisovný tvar několikrát vyskytl i v nespisovném kontextu. Vzhledem k tomu, že u tohoto gramatického jevu vyžaduje osvojení spisovných tvarů určitou řečovou praxi (zejména u neuter), není výskyt nespisovných tvarů sám o sobě překvapivý. Překvapivá je spíše skutečnost, že učitelé-češtináři nevěnovali tomuto jevu pozornost – všech 14 nespisovných tvarů ponechali bez povšimnutí.

I ve **3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomní třídy (typ *dělaj*)** jsme zaznamenali převahu obecněčeských variant (75,71 %). V několika případech se spisovné a nespisovné tvary objevily v těsné blízkosti v rámci jedné výpovědi. Tento jev, potvrzený ve větší míře ve

vzorku B, by mohl naznačovat, že dětští mluvčí nepocítují odlišnou stylovou platnost spisovné a nespisovné varianty.

Ve **3. os. pl. ind. prez. sloves IV. přítentní třídy (typy *prosej//trpěj vs. sázej*)** se zjištěné hodnoty shodovaly s typem *dělaj* (*oni prosej/trpěj*: 71,43 %; *oni sázej*: 75 %). I v případě IV. přítentní třídy se ve vzorku A objevil náznak tendence zjištěné u typu *dělaj*, tedy současný výskyt spisovných a nespisovných variant. U typu *sází* jsme sledovali nejen konkurenci mezi variantou spisovnou a obecněčeskou, ale i konkurenci mezi oběma spisovnými variantami – s kmenotvornou příponou (*-ej-í*) a bez kmenotvorné přípony (*-ø-í*). Převahu měla varianta bez kmenotvorné přípony. Vzhledem k tomu, že stejnou situaci jsme zaznamenali i ve vzorku B, je to možná doklad obecnější tendence. K potvrzení této domněnky by ovšem bylo nutno provést rozsáhlejší výzkum, a to nejen projevů mluvených, ale i psaných.

V **1. os. pl. kond. prez. slovesa být** měla stoprocentní podíl nespisovná varianta *bysme*. Učitelé-češtináři sami užívali tvar *bysme* jen výjimečně, učitelé ostatních předmětů jej užívali poměrně pravidelně, někdy dokonce častěji než spisovný tvar *bychom*. Ve vzorku A se v řeči žáků objevil i singulárový tvar *bysem* (33 %), vzhledem k obecně nízkému výskytu kondicionálového singulárového tvaru však nemůžeme posoudit, do jaké míry je v mluvě žáků základní školy ve středočeské nářeční oblasti stabilním prvkem.

Kromě konkurence mezi spisovnými a obecněčeskými variantami jsme sledovali také dva případy konkurence mezi dvěma variantami spisovnými. V **1. os. sg. ind. prez. sloves III. přítentní třídy** (stylově vyšší *-i* vs. stylově neutrální *-u*) a ve **3. os. pl. ind. prez. sloves III. přítentní třídy** (stylově vyšší *-í* vs. stylově neutrální *-ou*) jsme zaznamenali převahu neutrálních variant – silněji v singuláru než v plurálu (singulár: 100 %; plurál: 75 %). Potvrdila se tedy jednak skutečnost, že neutralizace původně hovorových koncovek *-u* a *-ou* probíhá rychleji v singuláru než v plurálu, jednak skutečnost, že volba koncovky souvisí s celkovou orientací textu ke spisovnému, či naopak nespisovnému pólu. Vzorek A se celkově orientuje k pólu nespisovnému, varianty stylově vyšší v něm tudíž hrají jen okrajovou roli. V případě singulárové koncovky to platí v plné míře, v případě plurálové koncovky v převážné míře.

V **1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítentní třídy** (hovorové *-m* vs. neutrální *-me*) byla situace jiná: vzhledem k celkovému příklonu vzorku A k nespisovnému pólu by logicky měla mít převahu hovorová koncovka *-m*, ve skutečnosti byl však její podíl pouze třetinový (33,33 %). Nabízí se tedy otázka, zda hovorová varianta *-m* skutečně rozšiřuje stylistické možnosti spisovné češtiny (podrobněji viz dále v hodnocení vzorku B).

V Tabulce 9 jsme uvedli pouze hodnoty aritmetického průměru. Protože samotná hodnota aritmetického průměru může být velmi zavádějící, podívejme se nyní i na hodnoty mediánu (Me) a modu (Mo).⁶⁵⁷ Přehled uvádíme v Tabulce 10:

Tabulka 10: Aritmetický průměr (AP), medián (Me) a modus (Mo) u sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku A⁶⁵⁸

	1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a*
AP	35,38	53,25	47,06	75,61	70,21	80,00	85,19	76,32	75,71	71,43	75,00	100
Me	33	50	0	77,5	100	100	100	100	84	100	83	100
Mo	0	100	0	100	100	100	100	100	100	100	100	100

* Tvar *bysem* kvůli nízkému počtu výskytů z tabulky vyjímáme

Za nejdůležitější považujeme vztah mezi aritmetickým průměrem a mediánem, modus totiž poskytuje o datech pouze základní přehled⁶⁵⁹. Z tabulky vyplývá, že symetrie rozložení dat se u jednotlivých jevů liší, někdy i dosti výrazně. Zdá se, že relativně symetrické rozložení lze konstatovat u jevů 1, 2a, 3a, 6, 7b a 8a. U ostatních jevů pozorujeme větší či menší disproporce, zejména u jevu 2b (*-ejX*) a 3b (*-iX*). Pro posouzení míry rozptýlenosti dat použijeme ještě pásmové rozložení jevů a směrodatnou odchylku (SO). Celkový přehled všech použitých technik uvádíme v Tabulce 11:

Tabulka 11: Pásmové rozložení obecněčeských jevů ve vzorku A v kombinacemi s AP, Me, Mo a SO

Jev	0–10 %	10–30 %	30–60 %	60–90 %	90–100 %	Celkem textů	AP	Me	Mo	SO ⁶⁶⁰
1	9 (9) ⁶⁶¹	7	12	4	2 (2)	34	35,38	33	0	28,9
2a	8 (8)	4	8	5	10 (10)	35	53,25	50	100	39,7
2b	13 (13)	0	1	0	7 (7)	21	47,06	0	0	49,2
3a	1 (1)	1	7	17	12 (10)	38	75,61	77,5	100	25,3
3b	3 (3)	1	6	5	16 (16)	31	70,21	100	100	34,0
4	5 (5)	0	1	0	8 (8)	14	80,00	100	100	52,7
5a	0	0	2	1	10 (10)	13	85,19	100	100	23,3
5b	5 (5)	0	1	1	11 (11)	18	76,32	100	100	46,0
6	3 (3)	1	3	4	9 (9)	20	75,71	84	100	38,8
7a	2 (2)	0	4	1	8 (8)	15	71,43	100	100	36,1
7b	1 (1)	0	1	2	3 (3)	7	75,00	83	100	36,8
8a	0	0	0	0	8 (8)	8	100	100	100	0

⁶⁵⁷ Vycházíme ze skutečnosti, že „jsou-li data symetricky rozdělená, jsou všechny tyto charakteristiky přibližně stejné“. (Hendel, 2004, s. 95)

⁶⁵⁸ V případě konkurence dvou spisovných variant vypadá situace následovně: typ *kryju*: 100 % (AP) x 100 (Me) x 100 (Mo); typ *kryjou*: 75 % (AP) x 100 (Me) x 100 (Mo); typ *budem*: 33,33 % (AP) x 0 (Me) x 0 (Mo).

⁶⁵⁹ Hendel, 2004, s. 95.

⁶⁶⁰ V případě konkurence dvou spisovných variant má SO následující hodnoty: typ *kryju*: 0; typ *kryjou*: 36,82; typ *budem*: 45,64.

⁶⁶¹ Číslo v závorce značí počet textů, kde má daný jev výskyt 0 %, nebo naopak 100 %.

Z celkového přehledu vyplývají dvě skutečnosti: 1. počínaje jevem 3a je výskyt všech sledovaných obecněčeských jevů posunut výrazně k nespisovnému pólu, o čemž vypovídá kombinace AP, Me a Mo; 2. z hlediska směrodatné odchylky nalézáme nejrovnoměrnější rozložení dat u jevů 1, 3a, 5a – jsou to tedy jevy nejméně polarizované; u ostatních jevů je směrodatná odchylka vyšší, jevy jsou tedy polarizovanější, nejvíce 2b, 4, 5b.

Celkově lze konstatovat, že s výjimkou jevů 1, 2a, 2b se vzorek A přiklání výrazně k nespisovnému pólu, byť u jednotlivých jevů ne stejnou měrou, jak vyplývá z hodnot mediánu, modu a směrodatné odchylky. Spisovné varianty se ve vzorku A objevují nejčastěji v bezprostřední žákovské reakci na učitelovu otázku, a to především tam, kde jde o reprodukci odborného termínu či ustáleného spojení. V delších žákovských projevech, pokud se ve vzorku A vyskytly, jsme ovšem zřetelnou snahu o spisovné vyjadřování nezaznamenali, projev byl většinou nespisovný, případně smíšený. Spisovné vyjadřování se dokonce neobjevilo ani v připravených projevech před tabulí (šlo zejména o představení přečtených literárních děl). Stejně tak jsme nezaznamenali systematické korekce ze strany učitelů, a to ani učitelů-češtinářů.⁶⁶² Explicitní výzva ke spisovnosti zazněla ve vzorku A pouze dvakrát, ani v jednom případě však nepřinesla žádoucí výsledek.⁶⁶³ Učitelé dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd navíc sami spisovný kód důsledně nepoužívali, v některých případech v jejich projevu převažovala obecná čeština. Uvážíme-li, že jsme ve vzorku A sledovali výukovou komunikaci zaměřenou na učební látku, domníváme se, že mezi typem komunikační situace a jazykovým kódem nepanuje ve vzorku A soulad.

5.10.2 Hodnocení vzorku B

Ve vzorku B jsme vzhledem k žánrové charakteristice sledovaného publicistického pořadu (viz 1. kapitola) předpokládali převahu obecněčeských prvků. Souhrnné údaje o procentním zastoupení sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku B uvádíme v Tabulce 12:

Tabulka 12: Aritmetický průměr výskytu sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku B

1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a*
39,33	80,89	71,43	86,26	86,23	89,02	94,44	85,51	84,09	61,15	69,57	96,00

* Tvar *bysem* (8b): 11,04 %

⁶⁶² Pouze v textu N006 (český jazyk, 8. třída) jsme zaznamenali následující dialog: Žák: „... je to ze světový války, takže to není moc hezký...“ → Učitel: *hezké* → Žák: *hezké, ale mně se líbí*

⁶⁶³ V textu N006 (český jazyk, 8. třída): „Mě zajímá od toho, kdo se přihlásí, odpoví mi celou větou, pokud možno spisovně.“ V textu N165 (český jazyk, kvarta): „Prosím, abyste používali i kultivovaný a tedy slovní projev spisovný, tady mám hovorový je možný.“

Zjištěné výsledky náš výchozí předpoklad potvrzují téměř u všech jevů, přesto je však potřeba posoudit jednotlivé jevy podrobněji.

V případě **protetického v-** se náš předpoklad nenaplnil, jev měl nižší frekvenci, než jsme očekávali. Překvapil nás především relativně nízký výskyt tohoto jevu u slov, kde se protetické v- tradičně objevuje často, tedy u osobního zájmena *on-* a u předložek *o* a *od*.

Změna [í] > [ej], a to v pozici v absolutním konci slova i v konci slova před souhláskou, se ukázala být stabilní součástí našich textů. Potvrdilo se, že tento obecněčeský jev se častěji vyskytuje v absolutním konci slova než v konci slova před souhláskou. Poněkud překvapivý byl relativně nízký výskyt infinitivu *bejt* (jen 56,41 %).

Změna [é] > [í] byla ve vzorku B ještě častější než změna [í] > [ej], což potvrzuje zjištěný stav v dřívějších výzkumech. I v tomto případě se změna častěji vyskytuje v absolutním konci slova.

V **instrumentálu plurálu** dominovaly obecněčeské varianty. Potvrdilo se, že v mluvených projevech ne zcela oficiálních mají spisovné tvary charakter spíše knižní.

V **plurálové shodě adjektiv, pronomin a participií** rovněž dominovaly obecněčeské varianty, u neuter výrazněji než u životných maskulin. Zdá se tedy, že v plurálové shodě neuter má spisovný tvar v projevech ne zcela oficiálních knižní charakter, dětští mluvčí jej téměř vůbec nepoužívali.

Ve **3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomní třídy (typ dělaj)** rovněž převažovaly obecněčeské tvary. Relativně často se ovšem v jedné výpovědi vyskytovaly varianty obecněčeské a spisovné. Není proto vyloučeno, že dětští mluvčí považují obě koncovky za rovnocenné alternativy, což by se mohlo odrazit v budoucích kodifikačních úpravách.

Ve **3. os. pl. ind. prez. sloves IV. přítomní třídy (typy prosej//trpěj vs. sázej)** jsme sice rovněž zaznamenali převahu obecněčeských variant (více u typu *sází* než u typu *prosí/trpí*), ve srovnání s ostatními obecněčeskými jevy (s výjimkou protetického v-) nebyla však jejich převaha tak znatelná. Stejně jako u typu *dělaj* jsme i zde konstatovali relativně častý výskyt spisovné i nespisovné varianty v rámci jedné výpovědi – i zde tedy zřejmě platí, že někteří dětští mluvčí považují obě varianty jako rovnocenné, tedy se stejnou stylistickou platností. U vzoru *sází* jsme ani jednou nezaznamenali delší variantu s kmenotvornou příponou (-*ej-í*), všechny spisovné výskyty byly bez kmenotvorné přípony (-*ø-í*). Zdá se tedy, že tvarové vyrovnávání ve IV. přítomní třídě dále postupuje, a to ve prospěch typů *prosí/trpí*. K přesnému zmapování situace by ovšem bylo potřeba prozkoumat i texty psané.

V **1. os. pl. kond. prez. slovesa být** se kromě dvou tvarů *bychom* vyskytoval pouze tvar *bysme*, jeho pozice ve vzorku B byla tedy naprosto stabilní. Naopak silně příznakový (ale

těž regionálně vázaný) singulárový tvar *bysem* jsme zaznamenali spíše ojediněle (výskyt 11,04 %), navíc jen u omezeného počtu mluvčích.

Převaha obecněčeských jevů se ve vzorku B projevila i v případě konkurence mezi dvěma spisovnými variantami v **1. os. sg. ind. prez. sloves III. přítomní třídy** (stylově vyšší *-i* vs. stylově neutrální *-u*) a ve **3. os. pl. ind. prez. sloves III. přítomní třídy** (stylově vyšší koncovka *-í* vs. stylově neutrální koncovka *-ou*). V obou pozicích dominovaly ve vzorku B stylově neutrální varianty, v singuláru téměř absolutně (98,18 %), v plurálu značně (82,05 %), což odpovídá tradičně konstatované skutečnosti, že v singuláru dochází ke stylové neutralizaci rychleji než v plurálu. Potvrdilo se rovněž, že stylově vyšší plurálová koncovka *-í* se v některých případech může vyskytnout i v kontextu smíšeném, či dokonce zcela nespisovném.

V případě konkurence hovorové koncovky *-m* a stylově neutrální *-me* v **1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítomní třídy** byla situace jiná: hovorová varianta, u níž bychom vzhledem k charakteru vzorku očekávali znatelnou převahu, se vyskytovala výrazně méně často než varianta neutrální – jen v 22,92 % případů. Hovorová koncovka *-m* se navíc většinou objevovala v kontextu smíšeném a nespisovném, jen výjimečně v kontextu spisovném. Tato skutečnost nás vede k závěru, že hovorová koncovka *-m* si víceméně zachovává nespisovný charakter, a její pospisovnění tedy nebylo vhodné: ochudily se tím vyjadřovací možnosti obecné češtiny, zatímco situace ve spisovné češtině se tím naopak zkomplikovala.

Uváděné procentuální údaje se dosud týkaly pouze aritmetického průměru. Pro jemnější rozlišení porovnejme nyní u jednotlivých sledovaných obecněčeských jevů hodnoty aritmetického průměru a hodnoty mediánu. Přehled podáváme v Tabulce 13:

Tabulka 13: Aritmetický průměr (AP) a medián (Me) u sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku B⁶⁶⁴

	1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a*
AP	39,33	80,89	71,43	86,26	86,23	89,02	94,44	85,51	84,09	61,15	69,57	96,00
Me	39,50	88,50	88,00	92,50	100	100	100	100	89	71	100	100

* Tvar *bysem* (8b): AP: 11,04 %; Me: 0.

Z tabulky vyplývá, že ve všech případech je medián vyšší než aritmetický průměr. Lze pro to najít tři vysvětlení: 1. ne všechny jevy jsou zastoupeny ve všech textech – v případě, že se jev vyskytuje v menším množství textů, může se při celkovém příklonu vzorku B k nespisovnosti posunout medián směrem k vyšším hodnotám (tak lze vysvětlit např. velký

⁶⁶⁴ V případě konkurence dvou spisovných variant vypadá situace následovně: typ *kryju*: 98,18 % (AP) x 100 (Me); typ *kryjou*: 82,05 % (AP) x 100 (Me); typ *budem*: 22,92 % (AP) x 0 (Me).

nesoulad mezi aritmetickým průměrem a mediánem u jevu 2b a 7b); 2. hodnota aritmetického průměru může být zkreslena rozdíly v absolutním zastoupení dané tvaroslovné či hláskoslovné pozice v konkrétním textu (činí-li např. počet pozic s potenciálním výskytem obecněčeského *-ej* v textu A pět, a v textu B dvacet, pak výsledek v textu B ovlivňuje celkový aritmetický průměr silněji než výsledek v textu A); 3. roli hraje samozřejmě i celkové rozložení výskytů od 0 % do 100 %, respektive míra symetrie, s jakou jsou jednotlivé procentuální hodnoty rozloženy kolem mediánu – čím asymetričtější rozložení, tím může být rozdíl mezi aritmetickým průměrem a mediánem větší.

Ve vzorku B lze asymetrické rozložení procentuálních výskytů kolem mediánu konstatovat u všech sledovaných obecněčeských jevů s výjimkou protetického *v-*. Podívejme se nyní, k jakému závěru dojdeme, použijeme-li kromě aritmetického průměru a mediánu ještě modus, tedy informaci o nejčastěji se vyskytující procentuální hodnotě. Srovnání všech tří statistických údajů uvádíme v Tabulce 14, navíc uvádíme ještě směrodatnou odchylku (SO):

Tabulka 14: Aritmetický průměr (AP), medián (Me), modus (Mo) a směrodatná odchylka (SO) u sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku B⁶⁶⁵

	1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a*
AP	39,33	80,89	71,43	86,26	86,23	89,02	94,44	85,51	84,09	61,15	69,57	96,00
Me	39,50	88,50	88,00	92,50	100	100	100	100	89	71	100	100
Mo	6,00	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
SO	22,77	22,93	39,15	20,58	28,94	25,60	24,19	22,36	24,90	37,33	40,41	23,03

* Tvar *bysem* (8b): AP: 11,04 %; Me: 0; Mo: 0; SO: 20,79.

Z tabulky vyplývá, že s výjimkou protetického *v-* činí modus u všech sledovaných obecněčeských jevů 100, což částečně vysvětluje i stejnou převažující hodnotu u mediánu. U protetického *v-* je modus o hodnotě 6 víceméně náhodný: tato hodnota se vyskytuje celkem třikrát, dalších deset hodnot se ovšem vyskytlo dvakrát – i to dokládá, že procentuální rozložení bylo u tohoto jevu ve vzorku B nejrovnoměrnější. Na dokreslení situace uvádíme ještě pásmové rozložení sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku B. Výskyt jsme orientačně rozdělili do pěti pásem. Číslo v příslušném oddělení označuje vždy počet textů, v nichž se daný jev vyskytuje v daném pásmu. Malé číslo v závorce v pásmu 0–10 % označuje počet textů, v nichž se daný jev vyskytl s četností 0 %. Malé číslo v závorce

⁶⁶⁵ V případě konkurence dvou spisovných variant vypadá situace následovně: typ *kryju*: 98,18 % (AP) x 100 (Me) x 100 (Mo) x 9,45 (SO); typ *kryjou* 82,05 % (AP) x 100 % (Me) x 100 % (Mo) x 30,81 (SO); typ *budem*: 22,92 % (AP) x 0 (Me) x 0 (Mo) x 27,22 (SO).

v pásmu 90–100 % označuje naopak počet textů, v nichž se daný jev vyskytl s četností 100 %. Údaje uvádíme v Tabulce 15:

Tabulka 15: Pásmové rozložení obecněčeských jevů ve vzorku B v kombinacemi s AP, Me, Mo a SO

Jev	0–10 %	10–30 %	30–60 %	60–90 %	90–100 %	Celkem textů	AP	Me	Mo	SO
1	6 (2)	12	17	4	1 (1)	40	39,33	39,50	6	22,8
2a	0	3	2	19	16 (11)	40	80,89	88,50	100	22,9
2b	6 (6)	0	4	6	15 (15)	31	71,43	88,00	100	39,2
3a	0	2	3	13	22 (13)	40	86,26	92,50	100	20,6
3b	3 (3)	0	3	6	26 (26)	38	86,23	100	100	28,9
4	1 (1)	0	3	4	20 (20)	28	89,02	100	100	25,6
5a	1 (1)	0	2	0	21 (21)	24	94,44	100	100	24,2
5b	1 (1)	0	5	11	22 (21)	39	85,51	100	100	22,4
6	2 (2)	0	3	16	19 (18)	40	84,09	89,00	100	24,9
7a	7 (7)	2	7	12	9 (9)	37	61,15	71,00	100	37,3
7b	6 (6)	0	3	4	16 (16)	29	69,57	100	100	40,4
8a	1 (1)	0	1	0	21 (21)	23	96,00	100	100	23,0
8b	27 (27)	4	7	1	1 (0)	40	11,04	0	0	20,8

Z tabulky lze vyvodit několik důležitých závěrů: 1. u většiny jevů (s výjimkou *1*, *7a*, *8b*) je ve vzorku B velmi slabě zastoupeno pásmo 10–60 %; 2. výrazný rozdíl mezi hodnotami aritmetického průměru na jedné straně a mediánu a modu na straně druhé (jevy *2b*, *7a*, *7b*) je způsoben dvěma faktory: jednak relativně větším výskytem textů, v nichž má daný jev nulové procentuální zastoupení (týká se všech uvedených jevů), jednak nižším počtem textů, v nichž se daný jev může potenciálně vyskytnout (týká se jevů *2b*, *7b*⁶⁶⁶); 3. u většiny jevů (s výjimkou *1* a *8b*) lze na základě kombinace aritmetického průměru, mediánu a modu konstatovat silný příklon k nespisovnému pólu; 4. ne u všech jevů je ovšem jejich rozložení kolem aritmetického průměru stejné – u jevů s největší směrodatnou odchylkou (*2b*, *7a*, *7b*) je toto rozložení dosti asymetrické, u jevů s relativně malou směrodatnou odchylkou je naopak rovnoměrnější.

V souladu s cíli našeho výzkumu je rovněž zapotřebí srovnat výskyt sledovaných obecněčeských jevů u mluvčích-chlapců a u mluvčích-dívek. Přehled uvádíme v Tabulce 16:

⁶⁶⁶ V případě jevu *3b* a *5b* lze rozdíl vysvětlit relativně silně zastoupeným pásmem 60–90 %, u jevu *4* zase relativně malým počtem textů s potenciálním výskytem dané morfologické pozice (jen 28 textů).

Tabulka 16: Rozdíly mezi chlapci (CH) a dívkami (D) v procentuálním zastoupení OČ jevů ve vzorku B

	1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a*
CH	48,58	83,09	76,09	88,86	94,03	87,50	100	89,25	90,90	70,11	71,43	96,00
D	32,07	78,57	64,52	84,14	81,00	90,00	89,66	82,46	79,22	50,00	68,29	96,00
C**	39,33	80,89	71,43	86,26	86,23	89,02	94,44	85,51	84,09	61,15	69,57	96,00

* Tvar *bysem*: Chlapci 15,19 %; Dívky 7,34 %; Celkem 11,04 %

** C = celkové výsledky

Z tabulky vyplývá, že s výjimkou jevu 4 (instrumentál plurálu) se všechny sledované obecněčeské jevy častěji vyskytují u mluvčích chlapců než u mluvčích dívek (v rozmezí 3,14–20,11 %). Vzorek B tedy v konativní rovině potvrzuje výsledky některých dřívějších výzkumů, které daný problém zkoumaly v rovině postojové.⁶⁶⁷ V některých případech jsou rozdíly nevelké (např. jevy 2a, 3a, 4, 7b), v jiných případech ale dost výrazné (např. jevy 1, 2b, 3b, 6, 7a). Je samozřejmě otázka, do jaké míry lze tuto skutečnost považovat pouze za sociolingvistickou konstantu a do jaké míry by ji měla zohledňovat i kodifikační praxe. Pokud by ji skutečně zohlednit chtěla, pak by největší kodifikační potenciál měly logicky ty jevy, kde genderový faktor hraje relativně nejmenší roli. Z pedagogického hlediska tento genderový rozdíl znamená, že při nácviu spisovného projevu by měl učitel počítat s tím, že chlapci budou pravděpodobně ke spisovnému vyjadřování jevit menší ochotu.

Celkově lze konstatovat, že na ose spisovnost-nespisovnost se vzorek B přiklání výrazně k nespisovnému pólu, byť u jednotlivých jevů ne stejnou měrou, jak vyplývá z hodnot mediánu, modu a směrodatné odchylky. Přesto lze všechny sledované obecněčeské jevy s výjimkou protetického *v-* a tvaru *bysem* označit za zcela stabilní součást vzorku B. Spisovnost je v něm jevem občasným, spisovné a obecněčeské prvky se navíc v takových situacích velmi často mísí. U žádného mluvčího nemůžeme navíc spisovné vyjadřování označit za trvalou vlastnost – na spisovné bázi nikdy nesetrvá dlouho, buď přepne do kódu nespisovného nebo smíšeného. Vzhledem k dané komunikační situaci však příklon k nespisovnosti nepovažujeme za nepatřičný: mají-li se děti spontánně vyjádřit k danému tématu, nelze spisovnost očekávat. Domníváme se tedy, že mezi typem komunikační situace a jazykovým kódem panuje ve vzorku B soulad.

⁶⁶⁷ Např. Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 185; Kneselová, 1996, s. 70.

5.10.3 Hodnocení vzorku C

Ve vzorku C jsme vzhledem k charakteru textů – veřejné, sebezpřenační texty – očekávali dominanci spisovných variant. Toto očekávání se beze zbytku naplnilo, jak dokládají údaje v Tabulce 17:

Tabulka 17: Aritmetický průměr výskytu sledovaných obecněčeských jevů ve vzorku C

1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a	8b
0	3,13	0	3,75	0	7,14	-	-	0	-	-	-	3,26

Vzhledem k jednoznačné dominanci spisovného kódu se nejeví jako smysluplné využít další statistické techniky (medián, modus, pásmové rozložení jevů). Nespisovnost byla ve vzorku C zcela okrajovým jevem, obecněčeské jevy se v nich navíc objevovaly izolovaně, tj. byly obklopeny spisovným kontextem. Za podstatný považujeme fakt, že na rozdíl od vzorku B dominovala ve vzorku C stylově vyšší koncovka *-i* v 1. os. sg. ind. prez. sloves III. přítomné třídy, a to celkem v 85,42 % případů. Potvrdil se tak náš dřívější závěr, že v singuláru se tato stylově vyšší koncovka objevuje v textech jednoznačně tíhnoucích ke spisovnosti.

Celkově tedy můžeme konstatovat, že z hlediska tvarosloví zhodnotily pisatelky inzerátů komunikační situaci (přesněji řečeno žánr textu) velmi přesně a zvolily odpovídající jazykový kód.⁶⁶⁸ Nezaznamenali jsme ani rozdíly vyplývající z regionálního původu pisatelek (texty pisatelek z Moravy se tvaroslovně nijak nelišily od textů pisatelek z Čech).

5.11 Závěrečné shrnutí

Poté co jsme zhodnotili každý vzorek zvlášť, můžeme nyní přikročit k jejich srovnání a k formulaci celkových závěrů. Nejprve porovnejme aritmetický průměr výskytu jednotlivých obecněčeských prvků ve všech třech vzorcích (Tabulka 18):

Tabulka 18: Aritmetický průměr výskytu sledovaných obecněčeských jevů ve vzorcích A, B, C

Vzorek	1	2a*	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a	8b
A	35,38	53,25	47,06	75,61	70,21	80,00	85,19	76,32	75,71	71,43	75,00	100	-**
B	39,33	80,89	71,43	86,26	86,23	89,02	94,44	85,51	84,09	61,15	69,57	96,00	11,04
C	0	3,13	0	3,75	0	7,14	-	-	0	-	-	-	3,26

* Zvlášť řadíme tvar *bejt* (A: 75,86 %; B: 56,41 %; C: 0 %)

** Vzhledem k nízkému počtu výskytů jsme tvar *bysem* ve vzorku A nehodnotili

⁶⁶⁸ Po stránce grafické to ovšem tvrdit nelze: v inzerátech jsme zaznamenali mnoho překlepů a mnoho pravopisných chyb (zejména interpunkčních). Poměrně vysoký byl i podíl emotikonů – vyskytly se přibližně ve třetině textů. Také stylistická úroveň inzerátů kolísala.

Z tabulky vyplývá, že zatímco vzorek C se od zbylých dvou vzorků zásadně liší svým příklonem ke spisovnosti, rozdíl mezi vzorky A a B není zdaleka tak výrazný, jak jsme očekávali (u některých jevů shledáváme u vzorku A dokonce vyšší výskyt než u vzorku B). Z toho lze vyvodit, že ačkoli ve vzorcích A a B sledujeme zcela odlišné komunikační situace, jejich tvaroslovná stránka se víceméně shoduje. Pro další posouzení rozdílů mezi vzorky A a B porovnejme u sledovaných obecněčeských jevů hodnotu směrodatné odchylky (Tabulka 19):

Tabulka 19: Srovnání směrodatných odchylek ve vzorku A a B

	1	2a	2b	3a	3b	4	5a	5b	6	7a	7b	8a
A	28,9	39,7	49,2	25,3	34,0	52,7	23,3	46,0	38,8	36,1	36,8	0
B	22,8	22,9	39,2	20,6	28,9	25,6	24,2	22,4	24,9	37,3	40,4	23,0

Porovnání směrodatných odchylek ukazuje, že ve vzorku A jsou data většinou rozložena asymetričtěji než ve vzorku B. Ani v tomto případě však podle našeho názoru nejsou rozdíly mezi oběma vzorky natolik průkazné, abychom mohli konstatovat, že se tvaroslovná stránka vzorku A a vzorku B zásadně odlišuje.

Celkově tedy můžeme konstatovat, že zatímco vzorek C, zachycující písemné komunikáty, vykazuje výraznou tendenci ke spisovnosti, vzorky A a B, zachycující komunikáty mluvené, tíhnou výrazně k nespisovnosti. Tři sledované komunikační situace tak nepředstavují tři výrazně odlišné způsoby tvaroslovného ztvárnění – dělicí čára vede pouze mezi komunikáty psanými a mluvenými.

Po zhodnocení všech tří vzorků můžeme nyní v poslední kapitole přistoupit k ověření hypotéz a k vyslovení závěrů.

6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ, CELKOVÉ ZÁVĚRY

6.1 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Na začátku výzkumu jsme zformulovali výzkumný problém následujícího znění: *Ovlivňuje typ komunikační situace tvaroslovnou stránku mluvených a psaných projevů žáků základní školy?* Kladná odpověď na tuto otázku by tedy znamenala, že tři sledované komunikační situace (A, B, C) představují z hlediska frekvence spisovných tvaroslovných jevů tři specifické typy.

V souladu s teoretickými východisky jsme pak tento výzkumný problém převedli do tří výzkumných hypotéz:

Hypotéza 1: *Ve výukové komunikaci zaměřené na učební látku se v hodinách českého jazyka, dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd uplatňují spisovné prvky vyšší měrou než v rozhlasovém pořadu konverzačního charakteru (týká se vzorků A a B)*

Hypotéza 2: *V internetových sebeprezentačních textech bude spisovnost ještě častějším jevem než ve výukové komunikaci zaměřené na učební látku (týká se vzorků A a C)*

Hypotéza 3: *V projevech dívek nalezneme vyšší míru spisovného tvarosloví než v projevech chlapců (týká se vzorku B)*

Nyní se postupně zaměříme na všechny tři hypotézy a odpovíme na otázku, zda se je podařilo ověřit, či nikoli. Vodítkem pro závěrečný verdikt jsou pro nás zejména údaje v Tabulce 18 a 19 (Hypotéza 1 a 2) a v Tabulce 16 (Hypotéza 3).

6.1.1 Hypotéza 1

Hypotéza 1 předpokládá, že komunikační situace ve vzorku A, tedy výuková komunikace o učební látce, bude obsahovat podstatně méně obecněčeských prvků než komunikační situace ve vzorku B, tedy rozhlasové interview. Jinak řečeno: z hlediska tvaroslovné realizace představují komunikační situace A a B dva odlišné typy. Abychom tento vztah kvantifikovali, vyslovili jsme domněnku, že ve vzorku A nepřekročí výskyt žádného obecněčeského jevu

padesátiprocentní hranici. Bude-li tato podmínka splněna, můžeme považovat Hypotézu 1 za ověřenou.

V závěru předcházející kapitoly jsme na základě údajů v Tabulce 18 a Tabulce 19 konstatovali, že výskyt většiny obecněčeských jevů je ve vzorku A poněkud nižší a polarizovanější než ve vzorku B, že však tento rozdíl není dostatečně velký, abychom mohli obě komunikační situace prohlásit z hlediska tvaroslovné realizace za odlišné. S výjimkou změny [í] > [ej] v konci slova před souhláskou (a protetického *v-*, jež je ovšem jevem hláskoslovným) překračuje výskyt sledovaných obecněčeských jevů padesátiprocentní hranici, v několika případech dokonce výrazněji než ve vzorku B.

Na základě těchto skutečností proto můžeme konstatovat, že **Hypotéza 1 nebyla potvrzena.**

6.1.2 Hypotéza 2

Hypotéza 2 předpokládá, že ve vzorku C nalezneme ještě menší množství obecněčeských jevů než ve vzorku A. Při její formulaci jsme vycházeli jednak z tradičního příklonu psaných textů ke spisovnosti (avšak s vědomím toho, že se vztah mezi psaností a spisovností mění), jednak ze skutečnosti, že sledované psané texty mají sebeprezenční charakter, což by podle našeho názoru mělo motivaci pisatelek ke spisovnému vyjadřování posilovat. Svou roli při formulaci hypotézy sehrál i genderový faktor: dílčí výzkumy již prokázaly, že ženy mají ke spisovnosti pozitivnější vztah než muži, minimálně v oblasti postojové.

Na základě údajů v Tabulce 18 lze konstatovat, že zatímco ve vzorku A je výskyt obecněčeských prvků jevem zcela pravidelným, ve vzorku C je u většiny jevů nulový. Rozdíl mezi vzorky A a C tedy prokazatelně existuje, dokonce je větší, než jsme předpokládali.

Na základě těchto skutečností proto můžeme konstatovat, že **Hypotéza 2 byla potvrzena.**

6.1.3 Hypotéza 3

Hypotéza 3 vychází z dřívějších empirických zjištění, podle nichž ženy deklarují větší ochotu užívat spisovný jazyk a užívání spisovného jazyka oceňují více než muži. Hypotéza 3 se omezuje na vzorek B. Protože v tomto vzorku očekáváme vysoký výskyt obecněčeských prvků, musíme počítat s tím, že i v projevech dívek nalezneme převahu obecněčeských prvků.

Pro potvrzení hypotézy je tedy nutné, aby obecněčeské prvky nedominovaly v dívčích projevech tak výrazně jako v projevech chlapeckých.

Z údajů v Tabulce 16 vyplývá, že až na dvě výjimky jsme v chlapeckých projevech zaznamenali vyšší frekvenci obecněčeských tvarů (rozdíly se pohybovaly mezi 3,14–20,11 %). V jednom případě byla situace opačná, v jednom případě byly obě hodnoty stejné.

Na základě těchto skutečností proto můžeme konstatovat, že **Hypotéza 3 byla potvrzena**

Celková odpověď na výzkumný problém „*Ovlivňuje typ komunikační situace tvaroslovnou stránku mluvených a psaných projevů žáků základní školy?*“ tedy zní: ovlivňuje, nikoli ovšem tak, jak jsme předpokládali. **Tři sledované komunikační situace nepředstavují tři specifické tvaroslovné realizace, nýbrž pouze dvě** – v rámci našeho výzkumu probíhá tvaroslovná hranice toliko mezi projevy mluvenými a psanými, oba typy mluvených projevů jsou z hlediska tvaroslovné realizace naopak unifikované.

6.2 CELKOVÉ ZÁVĚRY

Po zhodnocení hypotéz shrneme závěry, k nimž jsme v našem výzkumu dospěli. Nejprve uvedeme závěry pro jednotlivé vzorky, potom provedeme závěrečnou syntézu. Pro každý vzorek jsme vybrali několik typických charakteristik. Protože vzorky A a B jsou z hlediska konkurence spisovných a obecněčeských prvků pestřejší než vzorek C, je jejich charakteristika bohatší.

Vzorek A

1. Převažujícím kódem v komunikaci o učební látce je obecná čeština. Výjimkou jsou pouze žakovy odpovědi na učitelovu spisovně formulovanou otázku a reprodukce odborných termínů (ani zde ovšem spisovnost není pravidlem).⁶⁶⁹
2. Učitelé obecněčeské tvary nekorigují⁶⁷⁰ a až na výjimky spisovnost nevyžadují. U všech učitelů jsme navíc zaznamenali případy neortoepické výslovnosti.⁶⁷¹

⁶⁶⁹ Toto zjištění je komplementární ke zjištění Čihákovu (autor zkoumal mluvu učitelů): „Ve výukovém dialogu ... se střídání kódu SČ a OČ projevuje natolik, že nelze uvažovat o mluvené školní komunikaci ve sledované geografické oblasti (střední Čechy, Praha) jako o doméně spisovnosti...“ (Čihák, 2011, s. 127)

⁶⁷⁰ Tamtéž.

⁶⁷¹ Stejný závěr viz např. Svobodová, 1996, s. 246.

3. K nejstabilnějším obecněčeským jevům (s výskytem nad 75 %) patří:
 - a) plurálový kondicionálový tvar *bysme* (100 %) ⁶⁷²
 - b) plurálová shoda neuter v nominativu a akuzativu (85,19 %)
 - c) instrumentál plurálu (80 %)
 - d) plurálová shoda životných maskulin v nominativu (76,32 %)
 - e) 3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomné třídy – typ *dělej* (75,71 %)
 - f) změna [é] > [í] v absolutním konci slova (75,61 %)
4. K relativně méně stabilním obecněčeským jevům (s výskytem pod 50 %) náleží:
 - a) změna [í] > [ej] v konci slova před souhláskou (47,06 %)
 - b) protetické *v-* (35,38 %)
 - c) singulárový kondicionálový tvar *bysem* (33,33 %) ⁶⁷³
5. S převahou obecněčeských variant souvisí i nízký výskyt stylově vyšších tvarů *kryji/kupuji* (0 %) a *kryjí/kupují* (25 %).
6. Relativně nízký výskyt jsme zaznamenali i u hovorové koncovky *-m* v 1. os. pl. ind. prez. sloves I.–III. přítomné třídy – typ *my budem* (33,33 %).

Vzorek B

1. Převažujícím kódem v neformálním rozhlasovém interview s dětskými respondenty je obecná čeština. Spisovné prvky jsou jevem občasným, často se navíc mísí s prvky nespisovnými. Žádný mluvčí navíc nesetrvá na spisovné bázi dlouho – buď přepne do obecněčeského kódu nebo oba kódy mísí.
2. U dívek jsme zaznamenali nižší podíl obecněčeských prvků než u chlapců (rozdíl u jednotlivých jevů se pohyboval mezi 3,14 a 20,11 %).
3. K nejstabilnějším obecněčeským jevům (s výskytem nad 75 %) patří:
 - a) kondicionálový tvar *bysme* (96 %)
 - b) plurálová shoda neuter v nominativu a akuzativu (94,44 %)
 - c) instrumentál plurálu (89,02 %)
 - d) změna [é] > [í] v absolutním konci slova (86,26 %)
 - e) změna [é] > [í] v konci slova před souhláskou (86,23 %)
 - f) plurálová shoda životných maskulin v nominativu (85,51 %)
 - g) 3. os. pl. ind. prez. sloves V. přítomné třídy – typ *dělej* (84,09 %)

⁶⁷² Ve vzorku A se ovšem tvar *bysme* vyskytuje jen devětkrát.

⁶⁷³ Tvar *bysem* měl pouhé tři výskyty, navíc pouze u dvou mluvčích (spisovný tvar *bych* se vyskytl šestkrát).

- h) změna [í] > [ej] v absolutním konci slova (80,89 %)
- 4. K relativně méně stabilním obecněčeským jevům (s výskytem pod 50 %) náleží:
 - a) protetické *v-* (39,33 %)
 - b) singulárový kondicionálový tvar *bysem* (11,04 %)
- 5. S převahou obecněčeských variant souvisí i nízký výskyt stylově vyšších tvarů *kryji/kupuji* (1,82 %) a *kryjí/kupují* (17,95 %).
- 6. Relativně nízký výskyt jsme zaznamenali i u hovorové koncovky *-m* v 1. os. pl. ind. préz. sloves I.–III. přítomné třídy – typ *my budem* (22,92 %)

Vzorek C

1. Převažujícím kódem v internetových inzerátech, tedy textech sebeprezentačního typu, je spisovná čeština. Výskyt obecněčeských variant byl zcela okrajový.
2. S převahou spisovných variant souvisí i vysoký výskyt stylově vyššího singulárového tvaru *kryji/kupuji* (85,42 %).

Z porovnání dílčích závěrů týkajících se jednotlivých vzorků lze vyvodit několik důležitých skutečností. Začněme **skutečnostmi pedagogicko-didaktickými** (vycházíme pouze ze získaných údajů):

1. Žáci o spisovnost neusilují a učitelé spisovnost nevyžadují. Žáci pojmají komunikaci o učivu převážně jako komunikaci spontánní.⁶⁷⁴
2. Žáci mluví spisovně pouze tehdy, odpovídají-li na učitelův spisovně formulovaný dotaz (nikoli ovšem vždy) nebo reprodukují-li odborný termín (nikoli ovšem vždy).
3. Kód učitele neovlivňuje kód žáka. Spisovně hovořící učitel neznamena spisovně hovořící žák – na učitelovu spisovně formulovanou otázku následuje ve většině případů žákova obecněčesky formulovaná odpověď.

Z **lingvistického hlediska** musíme zdůraznit dvě základní skutečnosti:

1. Pořadí nejčastěji se vyskytujících obecněčeských jevů se ve vzorku A a B víceméně shoduje. Přesto se nedomníváme, že by ze zkoumání těchto typů projevů měly plynout

⁶⁷⁴ Ocítujeme výrok Hoffmannové et al.: „V blocích rozhovorů s relativně častými spisovnými prvky lze pozorovat, že spisovné a nespisovné tvary se vyskytují v těsné blízkosti náhodně, bez nějaké zřetelné motivace... Zdá se také, že začne-li mluvčí hovořit spisovně, setrvá na spisovné bázi jen poměrně krátce... a přejde buď na střídání spisovných a nespisovných tvarů, nebo nespisovnost převáží.“ (Hoffmannová et al., 1999, s. 163)

případné kodifikační důsledky – nejde totiž o projevy, v nichž mluvčí o spisovnost usilují.

2. Z hlediska využití spisovného tvarosloví existuje ostrá hranice mezi projevy mluvenými a písemnými, mezi oběma typy mluvených projevů však rozdíl neexistuje, respektive je minimální.
3. Spisovnost je v obou vzorcích vždy jen chvilkovým jevem. Spisovné úseky jsou buď střídány úseky obecněčeskými, nebo se spisovné a nespisovné varianty volně mísí.

Celkový obraz tvaroslovné stránky žákovských či dětských projevů je tedy nejednoznačný. Zatímco v písemném projevu můžeme konstatovat vědomou snahu o tvaroslovnou spisovnost (vedoucí někdy až ke knižnosti), v mluvených projevech jsme tuto ambici nezaznamenali. Protože učitelé spisovnost ve výukové komunikaci aktivně nevyžadovali, nemůžeme posoudit, zda absence spisovného tvarosloví v žákovské a dětské mluvě svědčí o neznalosti či nedostatku praxe, nebo zda žáci spisovný kód v mluveném projevu ovládají, ale ve škole jej nemusejí používat. Pokud by další podobné výzkumy naše závěry potvrdily, bylo by podle našeho názoru třeba začít uvažovat o tom, zda problém spočívá spíše v nevhodně zvoleném cíli (zda tedy požadavek obsažený v RVP je dosažitelný)⁶⁷⁵, nebo spíše v jeho nevhodné realizaci ve školní praxi. Tato úvaha už ovšem přesahuje hranice naší práce.

⁶⁷⁵ Zajímavý je v této souvislosti postřeh Šmejkalové, podle níž měla spisovnost v meziválečném období status prestižní dovednosti, což dodávalo studentům vnitřní motivaci (Šmejkalová, 2009, s. 309). Je otázka, do jaké míry tato motivace funguje i dnes.

Morphological Variation in Spoken and Written Communication of Pupils from the Sixth to the Ninth Grade in the Central Bohemian Dialect Region

Summary

This dissertation presents the results of the research in the morphological variation in the spoken and written expression of primary-school pupils (sixth-to-ninth graders) within the central Bohemian dialect region (a precise characterization of these communications is presented in Chapter One). What the work tries to establish is the extent to which the pupils' communication features the competing elements of standard and non-standard Czech morphology.

The impetus behind this research is the long-standing requirement for linguistic examination to pay attention not only to the language of adults, but also to that of pupils and students, with the problem of standardization being just one of its focal points. The topic as a whole has not been paid much attention so far. A school-focused linguistic research is therefore desirable from the viewpoint of both pedagogy and linguistics: from the latter, it establishes the extent to which the speech of children and youth features typical morphological tendencies of contemporary Czech; from the former, it verifies the extent to which schooling manages to fulfill one of the crucial goals of linguistic education, i.e. appropriation of the standardized form of national language.

The examined material comprised three specimens: two featuring spoken communications, the third, written ones.

Specimen A includes 40 transcriptions from lessons of Czech, history, geography and social sciences, all within the span from the 6th to the 9th grades. The transcriptions stem from the publicly accessible SCHOLA2010 corpus, the recordings were made in the years of 2005-2008. The size of the corpus is 11 450 words.

Specimen B consists of 40 recordings of the radio show *Děti vám to řeknou* (*Children will Tell You*). The recordings were made between September 2011 to June 2012. The respondents are largely from Prague and Central Bohemia. The size of the corpus is 41 000 words.

Specimen C includes 150 internet advertisements by young modeling applicants aged between 12 and 15 years. The advertisements were acquired at the publicly accessible website www.czechfaces.cz. The texts were made in 2011-2013, the size of the corpus is 6 200 words.

The analysis of the specified linguistic material yielded the following results:

1. The predominant code in communication regarding subjects taught is nonstandard Czech. The sole exceptions are pupils' responses to their teachers' questions formed in standard Czech or reproduction of scientific notions (standard language, however, is not the rule here either).
2. The predominant code in informal radio interviews with child respondents is nonstandard Czech. Standard features are an occasional phenomenon, oftentimes mixed with nonstandard elements.
3. The predominant code in online advertising, i.e. in texts of the self-presentational type, is standard Czech. The appearance of nonstandard variants is utterly marginal.
4. Girls exhibited fewer nonstandard features than boys.
5. Teachers do not correct nonstandard forms and do not, barring a few exceptions, require their pupils to speak in standard forms.
6. The teacher's code is of no influence on the pupil's code. A teacher speaking standard Czech does not mean a pupil speaking the same – a teacher's question formulated in standard Czech is mostly followed by a pupil's response formulated in nonstandard Czech.
7. From the viewpoint of the usage of standard morphology, there is a sharp division line between spoken and written communication, there is no difference, however, between the two types of spoken communication (or a minimal one).
8. The most frequent nonstandard forms in specimens A and B are roughly the same. The most frequent phenomena include the following:
 - a) the plural conditional form *bysme*
 - b) the plural correlation of neuter nouns in the nominative and the accusative
 - c) the instrumental plural case
 - d) the plural correlation of animate masculine nouns in the nominative
 - e) 3rd person plural indicative present tense of verbs class V – type *dělaj*
 - f) the change from [é] > [í] in the absolute ending of the word

The overall picture of the morphological dimension of Czech pupils' communication is thus inconclusive. While written expression is marked by a conscious effort for morphological standardization (leading at times to bookishness), spoken communication features no such ambition. As the standard level was not required by the teachers in classroom communication, it cannot be judged whether the absence of standard morphology in the pupils'

communication is a sign of ignorance of lack of practice, or whether the pupils actually master the standard code within the spoken expression, but are not obliged to use it at school. If similar further investigation confirms these tentative conclusions, it would be apt to start considering whether the problem might lie in an inappropriately chosen goal (standard is to be accepted by all pupils), or rather in its inappropriate realization within the school practice.

Překlad: Mgr. David Vichnar

LITERATURA

- Adam, R. (2009): Nad knihou o jazykové regulaci. *Naše řeč*, 92, s. 142–155.
- Adam, R. (2007): O nejvlastnější mateřštině. *Český jazyk a literatura*, 57, s. 244–246.
- Adam, R. (2006): Znovu a širěji o formě kodifikace. *Naše řeč*, 89, s. 198–203.
- Balkó, I. (2008): Temporální kvality nepřipravených mluvených projevů žáků 6. a 9. tříd ZŠ. In: *Člověk – jazyk – text. Sborník z mezinárodní lingvistické konference konané u příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Jana Kořenského, DrSc.* (ed. E. Jaklová), FF JU: České Budějovice, s. 367–371.
- Balkó, I. (2004): Nespisovnost ve výslovnosti budoucích učitelů v nepřipravených mluvených projevech. In: *Spisovnost a nespisovnost: zdroje, proměny a perspektivy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané ve Vzdělávacím středisku Šlapanice 10.–12. února 2004*, (ed. E. Minářová, K. Ondrášková), Brno: MU, s. 386–389.
- Balkó, I. (1982): *K jazykové kultuře mluvených projevů učitelů a žáků v základní škole*. Diplomová práce. FF UK.
- Bartoň, T. et al. (2009): *Statistiky češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- Bartoš, F. (1886): *Dialektologie moravská I*. Brno: Nákladem Matice Moravské.
- Bayer, L. (2003): *Sprachgebrauch vs. Spracheinstellung im Tschechischen. Eine empirische und soziolinguistische Untersuchung in Westböhmen und Prag*. Mnichov: Verlag Otto Sagner.
- Bayerová-Nerlichová, L. (2004/2005): Umějí Češi česky? Výsledky výzkumu jazykového úzu a postoje k jazyku v Čechách. *Český jazyk a literatura*, 55, s. 227–233.
- Bayerová-Nerlichová, L. (2004): Jazykový úzus vs. postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *Slovo a slovesnost*, 65, s. 174–193.
- Bečka, J. V. (1950/1951): Slohové vyučování na našich školách. *Český jazyk*, 1, s. 146–151.
- Beneš, M. – Prošek, M. (2011): Ke konceptu minimální intervence. *Slovo a slovesnost*, 72, s. 39–55.
- Bermel, N. (2010): O tzv. české diglosii v současném světě. *Slovo a slovesnost*, 71, s. 5–30.
- Bermel, N. (2004): Standard and standardized verb forms in the Czech National Corpus. *Jazyky a jazykověda. Sborník k 65. narozeninám prof. PhDr. Františka Čermáka, DrSc.* Praha: FF UK, s. 487–502.
- Bermel, N. (2001): Střídání kódů či míšení jazykových prostředků? K popisu dialogu v české beletrii. *Naše řeč*, 84, s. 16–30.

- Bermel, N. (2000): *Register variation and language standards in Czech*. Lincom Europa.
- Bělecký, Z. et al. (2007): *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Bělič, J. (1972): *Nástin české dialektologie*. Praha: SPN.
- Bělič, J. (1962): Ke zkoumání městské mluvy. *Slavica Pragensia IV*, s. 569–575.
- Bělič, J. – Havránek, B. – Jedlička, A. – Trávníček, F. (1961): K otázce obecné češtiny a jejího poměru k češtině spisovné. *Slovo a slovesnost*, 22, s. 98–107.
- Bogoczová, I. (2012): Spisovná čeština: mezi mluveností a psaností. *Časopis pro moderní filologii*, 94, s. 18–30.
- Bogoczová, I. et al. (2000): *Tváře češtiny*. Ostrava: Filozofická fakulta.
- Borovská, H. – Klímová, K. (2006/2007): Má spisovná čeština potíže? *Český jazyk a literatura*, 57, s. 19–26.
- Kvapilová Brabcová, R. (2011): Vzpomínám. *Didaktické studie*, 3, s. 11–16.
- Brabcová, R. (1996): Škola a spisovná čeština. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 220–222.
- Brabcová, R. (1994): Frazémy v slovní zásobě žáků 5.–8. ročníku. In: *Filologické studie*, 19, Praha: UK, s. 107–118.
- Brabcová, R. (1987): *Mluvený jazyk v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Brabcová, R. (1981): Vztah spisovné češtiny a nespisovných útvarů národního jazyka ve školní praxi Středočeského kraje. In: *Filologické studie*, 11 (Z dějin a přítomnosti českého jazyka, Josef Polák ed.). Praha: UK, s. 7–61.
- Brabcová, R. (1973): *Městská mluva v Brandýse nad Labem*. Praha: UK.
- Brabcová, R. et al. (1990): *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN.
- Brabcová et al. (1984): *Formy práce v seminářích didaktiky mateřského jazyka a slohu pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: UK.
- Cach, J. (2000): *František Čáda a mezioborové vztahy i experimenty*. Praha: Karolinum.
- Cuřín, F. (1985): *Vývoj spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Cvrček, V. et al. (2010): *Mluvnice současné češtiny I*. Praha: Karolinum.
- Cvrček, V. (2006a): *Teorie jazykové kultury po roce 1945*. Praha: Karolinum.
- Cvrček, V. (2006b): Spisovnost a její zdroje. *Slovo a slovesnost* 67, s. 46–60.

- Čáda, F. (1906): *Studium řeči dětské*. Praha: Dědictví Komenského.
- Čechová, M. (2010/2011): Nenaplnitelný ideál češtináře? *Český jazyk a literatura*, 61, s. 224–228.
- Čechová, M. (2009/2010): Stav (a výhledy?) vzdělávání učitelů češtiny. *Český jazyk a literatura*, 60, s. 108–115.
- Čechová, M. (2003/2004): Dynamika a relativnost spisovnosti a stylovosti. *Český jazyk a literatura*, 54, s. 163–169.
- Čechová, M. (1999): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- Čechová, M. (1998): Ženská specifika školní komunikace. *Naše řeč*, 81, s. 112–117.
- Čechová, M. (1996): Spisovnost z hlediska školy. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 223–226.
- Čechová, M. (1995): Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, XLV, s. 38–42.
- Čechová, M. (1988): K učitelově schopnosti komunikovat. In: *Pedagogická interakce a komunikace (sborník referátů z 2. celostátního semináře konaného v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. září 1985)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, s. 284–291.
- Čechová, M. (1986): Jaroslavu Jelínkovi. *Naše řeč*, 69, s. 260–263.
- Čechová, M. (1985): *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1984/1985): Schopnost komunikace jako jedna ze základních podmínek úspěšného učitelství. *Socialistická škola*, 25, s. 299–302.
- Čechová, M. (1982): *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: UK.
- Čechová, M. (1979): Jazyková kultura a výuka češtiny ve škole. In: *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti*. Praha: Academia, s. 145–152.
- Čechová, M. (1970/1971): K stavu vědomostí žáků středních škol. *Český jazyk a literatura*, 21, s. 33–35.
- Čechová et al. (2003): *Současná česká stylistika*. Praha: ISV.
- Čechová, M. et al. (2000): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV.
- Čechová, M. – Styblík, V. (1998): *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 2., upravené vydání.
- Čechová, M. – Styblík, V. (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- Čermák, F. (1997): *Základy lingvistické metodologie*. Praha: Karolinum.

- Čermák, F. (1996): Obecná a spisovná čeština: Poměr, funkce a metodologie. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 14–18.
- Čermák, F. (1987): Relations of Spoken and Written Czech. In: *Wiener slawistischer Almanach*, svazek 20, s. 133–150.
- Čermák, F. – Sgall, P. – Vybíral, P. (2005): Od školské spisovnosti ke standardní češtině. *Slovo a slovesnost*, 66, s. 103–115.
- Černý, N. (1942/1943): František Trávníček: O vyučování slohu. *Komenský*, 70, s. 468.
- Čihák, J. (2011): *Strídání spisovné a obecné češtiny jako didaktický problém*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta.
- Čihák, J. (2010): Analýza použití spisovné a obecné češtiny v úvodní fázi vyučovací hodiny. *Jazykovědné aktuality*, 47, s. 95–109.
- Čmejrková, S. (2011): Jazykové vědomí a jazyková praxe českých mluvčích: jazykový management v mediálních projevech. In: *Přednášky z 54 běhu Letní školy slovanských studií* (J. Hasil ed.). Praha: FF UK – Euroslavica, s. 14–25.
- Čmejrková, S. (2006): E-čeština. *Čeština doma a ve světě*, 14, s. 4–15.
- Čmejrková, S. (2005): Bychom nebo bysme? *Naše řeč*, 88, s. 18–37.
- Čmejrková, S. (2003): Jazyk a styl elektronické komunikace: čeština a počítačština. In: *Sborník prací Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě*, s. 48–56.
- Čmejrková, S. (2001): Karel Šebesta: Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. *Slovo a slovesnost*, 62, s. 74–77.
- Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. (ed.) (2011): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- Čmejrková, S. – Jílková, L. – Kaderka, P. (2004): Mluvená čeština v televizních debatách: korpus DIALOG. *Slovo a slovesnost*, 65, s. 243–269.
- Daneš, F. (1997): Situace a celkový stav dnešní češtiny. In: *Český jazyk na přelomu tisíciletí* (ed. F. Daneš), Praha: Academia, s. 12–24.
- Daneš, F. (1996): Teorie spisovného jazyka Pražského lingvistického kroužku: pro i proti. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 19–27.
- Daneš, F. (1988): Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách. In: *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Praha: Univerzita Karlova, s. 21–28.
- Daneš, F. (1979): Postoje a hodnotící kritéria při kodifikaci. In: *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti*. Praha: Academia, s. 79–91.

- Daneš, F. (1977): K dvěma základním otázkám kodifikace. *Naše řeč*, 60, s. 3–13.
- Daneš, F. (1969): Kultura mluvených projevů (Její základní předpoklady a aktuální problémy). In: *Kultura českého jazyka*. Liberec: Severočeské nakladatelství Liberec, s. 47–60.
- Daneš, F. (1975): Sto let od narození Václava Ertla. *Naše řeč*, 58, s. 249–255.
- Davidová, D. et al. (1997): *Mluvená čeština na Moravě*. Šenov u Ostravy: Tilia.
- Dejmek, B. (1992): Frekventované nespisovné jevy a jejich pozice v národním jazyce. *Češtinář*, 2, s. 65–69.
- Dejmek, B. (1987): *Běžně mluvený jazyk nejmladší generace Hradce Králové*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Ertl, V. (1928): Mateřský jazyk a střední škola. In: *Časové úvahy o naší mateřštině*. Praha: Jednota československých matematiků a fyziků, 1929, s. 68–100.
- Ertl, V. (1927): Řeč a gramatika. In: *Časové úvahy o naší mateřštině*. Praha: Jednota československých matematiků a fyziků, 1929, s. 10–16.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2008): *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Fontana, D. (1997): *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2010): *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. et al. (1988): *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda (vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied).
- Gebauer, J. (1963): *Historická mluvnice jazyka českého. Díl I. Hláskosloví* (s doplňky a doslovem M. Komárka). Praha: ČSAV.
- Gebauer, J. (1909): *Historická mluvnice jazyka českého. Díl III. Tvarosloví. II. Časování*. Praha: Česká grafická akc. společnost „Unie“.
- Goláňová, H. – Matějů, K. (2008): Sociolingvistické aspekty koncepce Korpusu školní komunikace a Korpusu neformální komunikace dětí a mládeže. In: *Čeština v mluveném korpusu* (ed. M. Kopřivová, M. Waclawičová), Praha: Lidové noviny, s. 83–88.
- Hajičová, E. – Schmiedtová, V. (2006): Standardní čeština a korpus. *Slovo a slovesnost*, 67, s. 262–266.
- Hammer, L. (1986): Code-switching in Colloquial Czech. In: *Language and Discourse: Test and Protest. A Festschrift for Petr Sgall* (ed. Jacob L. Mey), Amsterdam: J. Benjamins, s. 455–473.
- Hammer, L. (1985): *Prague Colloquial Czech: A Case Study in Code-switching*. Bloomington: Indiana University.

- Hašová, L. (2002): Lásky jedné esemesky. *Naše řeč*, 85, s. 207–212.
- Hausenblas, O. (2010): Mluvnické učivo v řečové komunikaci – Ať slouží! In: *Užívání a prožívání jazyka. K 90. narozeninám Františka Daneše* (S. Čmejrková et al. ed.), s. 473–477.
- Hausenblas, O. (1992): *Vrátíme smysl hodinám češtiny? Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Zbuzany: vlastním nákladem autora.
- Hausenblas, O. (1978): *Mluva jedné rodiny na okraji Prahy*. Diplomová práce. FF UK.
- Hausenblas, O. et al. (2008): *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VUP.
- Hausenblas, O. – Mališ, O. – Zimová, L. (1993): *Čeština pro učně (pro všechny ročníky tříletých oborů SOU)*. Praha: Fortuna.
- Hauser, P. (2004): Spisovný jazyk a nářečí v české škole. In: *Spisovnost a nespisovnost: zdroje, proměny a perspektivy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané ve Vzdělávacím středisku Šlapanice 10.–12. února 2004*, (ed. E. Minářová, K. Ondrášková), Brno: MU, s. 46–49.
- Hauser, P. (1985): *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. Praha: SPN.
- Hauser, P. (1977): Poznámka k odpovědi s. J. Průchy. *Český jazyk a literatura*, 28, s. 129–130.
- Hauser et al. (2007): *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: MU.
- Hauser, P. et al. (1994): *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl I, část obecná*. Brno: MU.
- Hauser, P. et al. (1964): *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.–9. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN.
- Havránek, B. (1979): *Vývoj českého spisovného jazyka*. Praha: SPN.
- Havránek, B. (1937): Norma spisovné češtiny. *Střední škola*, 17, s. 274–276.
- Havránek, B. (1935): Mluvnická kodifikace spisovné češtiny. *Slovo a slovesnost*, 1, s. 8–13.
- Havránek, B. et al. (1932): Obecné zásady pro kulturu jazyka. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 245–258.
- Havránek, B. – Jedlička, A. (1981): *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- Hájková, E. (2012): Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ. *Didaktické studie*, 4, s. 35–39.
- Hájková, E. (2011a): *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.

- Hájková, E. (2011b): Didaktika českého jazyka ve 21. století. In: *Nové trendy v didaktice českého jazyka* (ed. M. Šmejkalová). Praha: PedF UK, s. 11–14.
- Hájková, E. (2010): Ke zvukové stránce a řečové kultuře projevů studentů učitelství. *Didaktické studie*, 2, s. 43–51.
- Hájková, E. (2008): *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Hedin, T. (2010): Jazykové útvary češtiny – normy, role a identita mluvčích. *Užívání a prožívání jazyka. K 90. narozeninám Františka Daneše*. Praha: Karolinum, s. 311–315.
- Hedin, T. (2005): *Changing Identities: Language Variations on Czech Television*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Hendl, J. (2008): *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2004): *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Hirschová, M. (2006): *Pragmatika v češtině*. Olomouc: FF UP.
- Hladká, Z. et al. (2005): *Čeština v současné soukromé korespondenci. Dopisy, e-maily, SMS*. Brno: MU.
- Hladká, Z. – Šmilauer, I. (2006): K specifickým rysům elektronické korespondence. In: *Teorie a empirie. Bichla pro Krčmovou* (T. Hoskovec et al.: ed.), Brno: MU, s. 151–162.
- Hodura, Q. (1937): Havránek, Kopecký, Starý, Ziskal: Cvičebnice jazyka českého pro IV. třídu středních škol. *Střední škola*, 17, s. 160–161.
- Hodura, Q. (1904): *Nářečí Litomyšlské*. Litomyšl: Osada města a okr. Litomyšl.
- Hoffmann, B. (2006): *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Albra: Úvaly.
- Hoffmannová, J. et al. (1999): *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia.
- Homoláč, J. – Nebeská, I. (2000): Příspěvek ke kritické analýze pojmu jazyková norma. *Slovo a slovesnost*, 61, s. 102–109.
- Horák, O. – Bělič, J. – Foltýn, B. – Klement, B. (1955): *Metodika vyučování českému jazyku ve druhém až pátém ročníku národních škol*. Praha: SPN.
- Höflerová, E. (2004): *Didaktika češtiny pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: PedF.
- Höflerová, E. (2003): *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: PedF.
- Höflerová, E. (2002): Jana Svobodová: Specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. *Slovo a slovesnost*, 63, s. 308–310.

- Höflerová, E. (1996): Spisovnost a nespisovnost ve škole. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 234–236.
- Hrbáček, J. (1990/1991): Úloha a postavení spisovného jazyka v pedagogické komunikaci. *Český jazyk a literatura*, 41, s. 96–100.
- Hronek, J. (1972): *Obecná čeština*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hubáček, Jar. et al. (2010): *Čeština pro učitele*. Odry: Vade mecum Bohemiae.
- Hubáček, Jos. (1989): *Didaktika slohu. Pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.–4. ročníku základní školy*. Praha: SPN.
- Hubáček, Jos. (1984): *Vyučování slohu na školách obecných a měšťanských v letech 1869–1900*. Hradec Králové: PedF.
- Hubáček, Jos. (1981): *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869*. Hradec Králové: PedF.
- Hubáček, Jos. (1973): *Vyučování slohu na vyšším stupni ZDŠ*. Praha: SPN.
- Chloupek, J. (2000): Marie Čechová: Komunikační a slohová výchova. *Slovo a slovesnost*, 61, s. 73–74.
- Chloupek, J. (1986): *Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Chlup, O. (1958): O jazykovém vzdělávání v mateřtině. In: *Cesta k socialistické škole*. Praha: SPN, 1965, s. 210–211.
- Chlup, O. (1955): Jazyk český na škole národní. *Učitelské noviny*, ročník V., č. 48, 1. prosince 1955, s. 3.
- Chlup, O. (1935): *Středoškolská didaktika*. Brno: nákladem Společnosti nových škol.
- Chlup, O. – Kubálek, J. – Uher, J. (1938): *Pedagogická encyklopedie. I. díl*. Praha: Novina.
- Chráska, M. (2007): *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Chromý, J. (ed.) (2011): *Dobrý autor. Václav Ertl: výbor z jazykovědného díla*. Praha: Akropolis.
- Chromý, J. (2007): Tzv. hyperkorektnost a její vztah ke kodifikaci češtiny. *Naše řeč*, 90, s. 123–131.
- Chromý, J. – Lehečková, E. (eds.) (2010): *Rozhovory s českými lingvisty III*. Praha: Akropolis.
- Jančák, P. (1997a): Běžná mluva v Praze a její nářeční zázemí. In: *Český jazyk na přelomu tisíciletí* (ed. F. Daneš), Praha: Academia, s. 200–211.

- Jančák, P. (1997b): Praha v zóně izoglos doznívajících oblastních jevů. *Naše řeč*, 80, s. 248–255.
- Jančák, P. (1978): Moravan Pražanem (Příspěvek k mluvě pražské mládeže). *Slavica Pragensia*, 21, s. 197–205.
- Jančák, P. (1974): Frekvence hlavních hláskoslovných znaků v mluvě pražské mládeže. *Naše řeč*, 57, s. 191–200.
- Janda, L. A. – Townsend, Ch. E. (2000): *Czech*. Mnichov: Lincom Europa.
- Jandová, E. et al. (2006): *Čeština na www chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Jedlička, A. (1980): Jazyková kultura. In: *Jazykověda a příprava učitelů jazyků* (ed. M. Kubík, W. Schmidt. Praha: UK, s. 167–192.
- Jedlička, A. (1974): *Spisovný jazyk v současné komunikaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Jelínek, J. (1980): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1972): *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1964): Vyučování českému jazyku v naší škole (Některé problémy v jazykovém vyučování). In: *Dvě studie o jazykovém vyučování*, Praha: SPN, s. 7–97.
- Jelínek, J. – Styblík, V. (1979): O koncepci vyučování českému jazyku. In: *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti*. Praha: Academia, s. 141–145.
- Jelínek, M. (2006): Ertlova teorie jazykové správnosti a jeho vztah k purismu. In: *Teorie a empirie. Bichla pro Krčmovó* (T. Hoskovec et al.: ed.), Brno: MU, s. 9–16.
- Jelínek, M. (1999): Stav kodifikace spisovné češtiny koncem druhého tisíciletí a vývojové tendence našeho jazyka. *Dokořán. Bulletin obce spisovatelů*, ročník III., č. 11, s. 22–36.
- Jelínek, M. (1996): Kritérium systémovosti při kodifikaci spisovné normy. *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek). Brno: MU, s. 36–42.
- Jelínek, M. (1969): Stylové rozpětí současné spisovné češtiny. *Naše řeč*, 52, s. 111–126.
- Jelínek, M. (1961): Základní práce o mluvnici současné spisovné češtiny. *Naše řeč*, 44, s. 221–227.
- Kaderka, P. (2007): Uplatňuje se v mluvené češtině plurálová shoda neuter? Pozorování na základě dat z korpusu DIALOG a ČNK. In: *Gramatika a korpus 2005*. Sborník příspěvků ze stejnojmenné konference (F. Štícha, J. Šimandl ed.). Praha: ÚJČ, s. 131–142.
- Kala, M. (1965): K problematice výzkumu vývoje vyjadřovacích schopností. In: *Sborník Pedagogického institutu v Olomouci, Řada A*, Praha: SPN, s. 27–31.
- Kala, M. – Benešová, M. (1989): *Pisemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN.

- Kala, M. – Benešová, M. (1978): *Jak mluví vaše dítě?* Praha: SPN.
- Kalhous, Z. – Obst, J. (2009): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Klímová, K. – Kolářová, I. (2013): *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Praha: Grada.
- Kloferová, S. (2000): *Mluva v severomoravském pohraničí*. Brno: MU.
- Kloferová, S. (1987): Kniha o dichotomii spisovnosti a nespisovnosti v českém národním jazyce. *Naše řeč*, 70, s. 40–44.
- Kneselová, H. (1996): Názory studentů PdF na spisovnost. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 68–71.
- Kodýtek, V. (2008): Variace v mluvené češtině v Čechách: sonda do ORAL2006. In: *Čeština v mluveném korpusu* (M. Kopřivová, M. Waclawičová: ed.). Praha: Lidové noviny/ÚČNK, s. 132–140.
- Kodýtek, V. (2007): Mluvená čeština v Praze a Brně: sonda do mluvených korpusů. *Slovo a slovesnost*, 68, s. 23–37.
- Kodýtek, V. (2006): Vývoj se nevrací – odsouvané problémy ano. *Slovo a slovesnost*, 67, s. 195–204.
- Kolářová, I. et al. (2012): *Český jazyk pro studující učitelství I. stupně základní školy*. Praha: Grada.
- Komárek, M. (2012): *Dějiny českého jazyka*. Brno: Host.
- Komárek, M. (2006a): *Příspěvky k české morfologii*. Olomouc: Periplum.
- Komárek, M. (2006b): *Studie z diachronní lingvistiky*. Univerzita Palackého: Olomouc.
- Kopecký, L. (1932): O typu učebnice mateřštiny na střední škole. *Střední škola*, ročník XII, s. 100–108.
- Kopečný, F. (1949): Obecná didaktika mateřského jazyka. *Slovo a slovesnost*, 11, s. 44–46.
- Kořenský, J. (2007): Jaké gramatiky češtiny dnes a zítra? *Naše řeč*, 90, s. 169–173.
- Kořenský, J. (2005): K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 66, s. 270–277.
- Kořenský, J. (2000): Řečová tvář (hlavního) města. In: *Mesto a jeho jazyk* (ed. Slavomír Ondrejovič). Bratislava: Veda, s. 60–66.
- Kořenský, J. (1992): *Komunikace a čeština*. Jinočany: H&H.
- Kořenský, J. et al. (1998): *Český jazyk*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.

- Kosek, P. et al. (2011): První korpusová mluvnice češtiny. *Naše řeč*, 94, s. 142–153.
- Kostečka, J. (1993): *Do světa češtiny. Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H&H.
- Kostečka, J. (2011/2012): Co nemohou umět studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 62, s. 136–139.
- Kovářová, M. (2010): *Jazykové vyhodnocení záznamů rozhovorů ve vyučovací hodině (zejména z hlediska spisovnosti a nespisovnosti)*. Bakalářská práce. PedF MU.
- Kraus, J. (2011): Média a některé proměny češtiny ve veřejném i soukromém diskurzu. In: *Přednášky z 54. běhu Letní školy slovanských studií*, s. 9–13.
- Kraus, J. (2009): My a oni v jazyce ve veřejných projevech. In: *Ty, já a oni v jazyce a v literatuře. Sborník z mezinárodní konference pořádané katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem ve dnech 2.–4. září 2008 (ed. P. Mitter, K. Tošková)*, Ústí nad Labem: UJEP, s. 32–37.
- Kraus, J. (2005/2006): Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura*, 56, s. 176–186.
- Kraus, J. (1997): Školská komunikace očima sociálních psychologů. *Naše řeč*, 80, s. 43–45.
- Kraus, J. (1993): Does Spoken Literary Czech Exist? In: *Varieties of Czech* (ed. Eva Eckert), Amsterdam: Rodopi, s. 42–49.
- Kraus, J. (2007/2008): Na okraj příspěvku Václava Cvrčka. *Český jazyk a literatura*, 58, s. 30–33.
- Kraus, J. – Kuchař, J. – Stich, A. – Štícha, F. (1981): Současný stav a vývojové perspektivy kodifikace spisovné češtiny. *Slovo a slovesnost*, 42, s. 228–238.
- Krčmová, M. (2008): Styl textu a dobový stav jazyka. In: *Člověk – jazyk – text. Sborník z mezinárodní lingvistické konference konané u příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Jana Kořenského, Dr.Sc.* (ed. E. Jaklová), FF JU: České Budějovice, s. 31–34.
- Krčmová, M. (2000): Nad mluvou města Brna. Zdroje – stav – vývoj. In: *Mesto a jeho jazyk* (ed. Slavomír Ondrejovič). Bratislava: Veda, s. 67–74.
- Krčmová, M. (1981): *Běžně mluvený jazyk v Brně*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Kuchař, J. (1979): Regulační aspekt jazykové kultury. In: *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti*. Praha: Academia, s. 92–97.
- Kubů, L. (1979/1980): Český jazyk a ostatní vědní obory. *Český jazyk a literatura*, 30, s. 409–415.
- Kuldanová, P. (2001): Krize mluvních vzorů v Čechách? *Čeština doma a ve světě*, 9, s. 156–161.

- Kvítková, N. (1999): Marie Čechové Komunikační a slohová výchova. *Český jazyk a literatura*, 49, s. 196–198.
- Lamprecht, A. – Šlosar, D. – Bauer, J. (1986): *Historická mluvnice češtiny*. Praha: SPN.
- Macura, V. (1995): *Znamení zrodu. České národní obrození jako kulturní typ*. Druhé, rozšířené vydání, Jinočany: H&H.
- Macurová, A. (2000): O výchově ke komunikaci. *Naše řeč*, 83, s. 201–204.
- Maglione, Ch. (2003): A Remark on New Research in Everyday Czech. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 79/80, s. 87–100.
- Mališ, O. (1990): Přínos Kaňkovy a Vachkovy učebnice češtiny k rozvoji vyučování českému jazyku. *Filologické studie*, 18, s. 99–108.
- Mareš, J. (2009): Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In: *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborníky sdělení z konference. Pedagogická fakulta UHK 14. května 2009* (ed. J. Doležalová et al.), Gaudeamus: Hradec Králové, s. 9–29.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J. (1995): *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J. (1989): *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.
- Mareš, P. (2008): Mezi spisovnou a obecnou češtinou. K užívání jazyka v současné české próze. *Slavia*, 77, s. 111–123.
- Mathesius, V. (1942): Řeč a sloh. In: *Čtení o jazyce a poesii*. (ed. B. Havránek, J. Mukařovský), Praha: Družstevní práce, s. 13–102.
- Mathesius, V. (1936): Krása jazyka. In: *Jazyk, kultura a slovesnost*. Praha: Odeon, 1982, s. 88–91.
- Mathesius, V. (1933): Problémy české kultury jazykové. In: *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praha: Melantrich, 1947, s. 436–458.
- Mathesius, V. (1929): Funkční lingvistika. In: *Jazyk, kultura a slovesnost*. Praha: Odeon, 1982, s. 29–38.
- Málková, J. (2012): *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci na 2. stupni základní školy*. Dizertační práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.
- Metelková Svobodová, R. (2008): *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou komunikaci a slohovou výchovu*. Ostrava: OU.
- Mistrík, J. (1986): Syntetická práce o teorii vyučování slohu. *Naše řeč*, 69, s. 208–210.
- Mitter, P. (2005/2006): O kultivovaném vyjadřování a spisovnosti. *Český jazyk a literatura*, 56, s. 28–31.

Mluvnice češtiny 2 (1986), Praha: Academia.

Mojžíšek, L. (1988): *Vyučovací metody*. Praha: SPN.

Müllerová, O. (1996): Nespisovnost v rozhlasovém vysílání. *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek). Brno: MU, s. 204–207.

Müllerová, O. (1980/1981): K mluvenému vyjadřování žáků v odborných předmětech. *Český jazyk a literatura*, 31, s. 58–67.

Müllerová, O. – Hoffmannová, J. – Schneiderová, E. (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H.

Nebeská, I. (1999): *Jazyk – norma – spisovnost*. Praha: Univerzita Karlova.

Ohnesorg, K. (1948): *O mluvním vývoji dítěte*. Praha: Jednota českých filologů.

Oliva, K. (2005): Požadavky na úroveň diskuse o spisovné/standardní češtině. *Slovo a slovesnost*, 66, s. 278–290.

Ondrášková, K. (2009): Jazyk český – jazyk vyučovací. In: *Ty, já a oni v jazyce a v literatuře. Sborník z mezinárodní konference pořádané katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem ve dnech 2.–4. září 2008* (ed. P. Mitter, K. Tošková), Ústí nad Labem: UJEP, s. 318–321.

Ondrášková, K. (2004): Tvarové odchylky v mluvených projevech žáků základní školy v Brně a okolí. In: *Spisovnost a nespisovnost: zdroje, proměny a perspektivy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané ve Vzdělávacím středisku Šlapanice 10.–12. února 2004*, (ed. E. Minářová, K. Ondrášková), Brno: MU, s. 378–385.

Pavelková, I. – Škaloudová, A. (2009): Školní výkonové potřeby. In: Heller, D. – Charvát, M. – Sobotková, I. (eds.): *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. Brno, FSps MU a ČMPS, 11 s.

Pavlíček, V. (1988): *Vývoj vyučování českému jazyku na střední škole v období meziválečném*. Diplomová práce. FF UK.

Pelikán, J. (2011): *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

Plošková, Z. et al. (1965): *Metodika vyučování českému jazyku v 2.–5. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN.

Polák, M. (2008): Komunikační princip ve výuce českého jazyka a ostatních předmětů na základní škole – úskalí a perspektivy. In: *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury* (ed. J. Zítková), Brno: MU, s. 53–57.

Prouzová, R. (2010): *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via Lucis.

Prouzová, R. (2001a): K osvojování spisovné kompetence v podmínkách školské komunikace. *Jazykovědné aktuality*, 38, s. 143–156.

Prouzová, R. (2001b): 6. třída: Děti a spisovná čeština. In: *Pražská skupina školní etnografie. 6. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“*. Praha: PedF UK. (dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/6/prouzova.pdf>)

Průcha, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.

Průcha, J. (1995): *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (1979/1980): Monografie o mluvené řeči českých žáků. *Český jazyk a literatura*, 30, s. 91–94.

Průcha, J. (1978): *Jazykové vzdělání. Analýza a prognóza systému*. Praha: Academia.

Průcha, J. (1977): Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura*, 28, s. 121–129.

Průcha, J. (1974): Výzkum dětské řeči a komunikace v socialistických státech. *Pedagogika*, 24, s. 281–291.

Průcha, J. (1971a): Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 21, s. 867–882.

Průcha, J. (1971b): K teorii osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku. *Pedagogika*, 21, s. 529–539.

Průcha, J. (ed.) (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J. – Švaříček, R. (2009): Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19, s. 89–105.

Příruční mluvnice češtiny (1996), Praha: Lidové noviny.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007.

Romportl, M. (1960): Český přínos k studiu dětské řeči. *Naše řeč*, 43, s. 223–227.

Rybolová, J. (2011/2012): Stylové rysy vybraných psaných projevů adolescentů. *Český jazyk a literatura*, 62, s. 117–121.

Rysová, K. (2004/2005): Žákovský popis před půl stoletím a dnes. *Český jazyk a literatura*, 55, s. 130–136.

Rysová, K. – Čechová, M. (2011): *Čtení a kultura vyjadřování*. Ústí nad Labem: UJEP.

Sedláček, M. (1991): K vývoji jazykové kultury češtiny v letech 1918–1945. *Naše řeč*, 74, s. 169–180.

- Sgall, P. (2000): Problémy mluvené češtiny v Praze. In: *Mesto a jeho jazyk* (ed. Slavomír Ondrejovič). Bratislava: Veda, s. 75–83.
- Sgall, P. (1996): Uživatel spisovného jazyka a hyperkorektnost. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek). Brno: MU, s. 53–58.
- Sgall, P. et al. (2001/2002): Umějí děti česky? *Český jazyk a literatura*, 52, s. 237–243.
- Sgall, P. et al. (1992): *Variation in Language*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Sgall, P. – Hronek, J. (1992): *Čeština bez příkras*. Jinočany: H&H.
- Sgall, P. – Maglione, C. (2005/2006): Čeština standardní a běžně mluvená. *Český jazyk a literatura*, 56, s. 80–87.
- Schmiedtová, V. (2008): Obecná čeština v korpusu ORAL2006. In: *Čeština v mluveném korpusu* (M. Kopřivová, M. Waclawičová ed.). Praha: LN, s. 199–220.
- Skalková, J. (1999): *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Smejkalová, K. (2005): O názorech na variantnost v jazyce (zhodnocení ankety Český jazyk v praxi). *Čeština doma a ve světě*, 13, s. 106–111.
- Sojka, P. (2013): Tvaroslovná a pravopisná stránka internetových inzerátů mladých adeptek modelingu ve věku 12–15 let. In: *Sborník z XXII. Kolokvia mladých jazykovedcov konaného ve dnech 5.–7. 12. 2012 v Nitře*. (v tisku)
- Sojka, P. (2012a): *Tvaroslovná a hláskoslovná variantnost v dialogických textech rozhlasové publicistiky*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Sojka, P. (2012b): Výuka spisovné češtiny jako problém jazykovědný a didaktický. In: *Rara Avis IX, 1. díl – jazykoveda, Zborník z IX. filologickej konferencie Trnava 25.–26. apríl 2012*, s. 208–218.
- Sojka, P. (2012c): Konkurence spisovných a obecněčeských prvků v polooficiálních rozhlasových projevech. *Didaktické studie*, 4, č. 1, s. 20–32.
- Sojka, P. (2011): Reflexe školního jazykového výzkumu v příspěvcích časopisu Český jazyk a literatura. In: *Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu (sborník příspěvků ze 7. doktorské konference)*. Praha: Pedagogická fakulta, s. 109–114.
- Sojka, P. (2010): Poznámka k interpretaci výzkumů mluvené češtiny. *Varia XIX. Zborník abstraktov z XIX. kolokvia mladých jazykovedcov (Trnava – Modra-Harmónia 15. – 17. 11. 2009)*, s. 91–92.
- Staněk, V. (1953): Jazyková kultura na našich školách. *Český jazyk*, 3, s. 148–154.
- Starý, Z. (1995): *Ve jménu funkce a intervence*. Praha: Karolinum.
- Stich, A. (1995): Existuje u nás pocit ohrožení jazyka? *Naše řeč*, 78, s. 61–73.

- Stich, A. (1991): O počátcích moderní spisovné češtiny. *Naše řeč*, 74, s. 57–62.
- Stich, A. (1979): K pojmu jazykové kultury a jeho obsahu. In: *Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti*. Praha: Academia, s. 98–108.
- Stich, A. (1969): Současné úkoly jazykové kultury. In: *Kultura českého jazyka*. Liberec: Severočeské nakladatelství Liberec, s. 103–112.
- Styblík, V. (1997/1998): Několik vzpomínek a poznámek ke kultuře mluvených projevů. *Český jazyk a literatura*, 48, s. 193–198.
- Suchánková, O. (1984): Frekvence hlavních hláskoslovných jevů v mluvě mládeže z jihovýchodu Prahy. *Jazykovědné aktuality*, 21, s. 150–173.
- Svěrák, F. (1971): *Brněnská mluva*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Svoboda, K. (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1964): *Metodika vyučování českému jazyku a slohu (na školách 2. cyklu)*. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1962): *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6. až 9. roč. základní devítileté školy a na školách 2. cyklu*. Praha: SPN.
- Svobodová, I. (1988): Analýza dotazů z jazykové poradny. *Naše řeč*, 71, s. 118–128.
- Svobodová, J. (2009): Prestiž spisovné češtiny ve světle představ, příkazů a zákazů. In: *Eurolingua a eurolitteraria* (ed. O. Uličný), Liberec: TU, s. 143–148.
- Svobodová, J. (2006): Normy školské komunikace. In: *Komunikace – styl – text*. Sborník z mezinárodní lingvistické konference, České Budějovice 20.–22. září 2005 (ed. A. Jaklová), FF JU: České Budějovice, s. 221–226.
- Svobodová, J. (2004): Spisovnost a mluvní vzory mládeže. In: *Spisovnost a nespisovnost: zdroje, proměny a perspektivy*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané ve Vzdělávacím středisku Šlapanice 10.–12. února 2004, (ed. E. Minářová, K. Ondrášková), Brno: MU, s. 370–377.
- Svobodová, J. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky. Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: PedF.
- Svobodová, J. (2001): Komunikační výchova v mateřštině – předpoklady, cíle a výsledky. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity* (uspoř. Z. Zahradníková), Ostrava: Ostravská univerzita, s. 348–354.
- Svobodová, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PedF.

Svobodová, J. (1996): Mluvená „spisovnost“ ve škole. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 246–249.

Svobodová, J. (1995): Mluvenost a psanost z hlediska školní výuky. In: *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava: FF OU, s. 204–208.

Svobodová, J. et al. (2011): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: OU.

Šebesta, K. (2009): Jazyková a komunikační kompetence české mládeže. In: *Pedagogická encyklopedie* (ed. J. Průcha). Praha: Portál, s. 348–353.

Šebesta, K. (2001): Spisovná čeština ve škole. *Moderní vyučování*, 7, s. 4–5.

Šebesta, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

Šedřová, K. et al. (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

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

Šmejkalová, M. (2009): Ty, já a oni: Činitelé ovlivňující výuku češtiny ve 20. století. In: *Ty, já a oni v jazyce a v literatuře. Sborník z mezinárodní konference pořádané katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem ve dnech 2.–4. září 2008* (ed. P. Mitter, K. Tošková), Ústí nad Labem: UJEP, s. 308–312.

Šmejkalová, M. (2005): *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: UK.

Šmejkalová, M. – Janovec, L. (2011/2012): Jste zlatíčko aneb Kterak odchytit Daňka. *Český jazyk a literatura*, 62, s. 61–67.

Šmilauer, V. (1972): *Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN.

Šmilauer, V. (1969): Profil češtináře. In: *Kultura českého jazyka*. Liberec: Severočeské nakladatelství Liberec, s. 133–140.

Šonková, J. (2008): *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Lidové noviny.

Štech, S. (1995): Mareš, J., Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole (recenze). *Pedagogika*, 45, s. 302–303.

Štěpán, J. (2004): Diferenciace ve spontánní mluvě středočeské (pražské) rodiny. *Naše řeč*, 87, s. 185–196.

Štěrbová, L. (1990): Kolísání hláskoslovných jevů v mluvě pražské mládeže. In: *Filologické studie*, 18 (ed. R. Brabcová), Praha: UK, s. 91–97.

Štícha, F. (1996): Nad novou Příruční mluvnici češtiny. *Naše řeč*, 79, s. 252–265.

Štícha, F. – Chalupová, P. (2005): Je spisovná čeština umělým jazykem? (Malá sonda do aktivních znalostí spisovné češtiny žáků 2. třídy ZŠ). In: *Oratio et ratio. Sborník k životnímu jubileu Jiřího Krause* (ed. S. Čmejrková, I. Svobodová), Praha: ÚJČ AV, s. 325–330.

Švaříček, R. et al. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Těšitelová, M. (1966): *O morfologické homonymii v češtině*. Praha: Academia.

Townsend, Ch. E. (1990): *A Description of Spoken Prague Czech*. Columbus, Ohio: Slavica Publishers.

Trávníček, F. (1943): *O vyučování slohu*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.

Trávníček, F. (1942): O jazykové správnosti. In: *Čtení o jazyce a poesii*. (ed. B. Havránek, J. Mukařovský), Praha: Družstevní práce, s. 103–228.

Trávníček, F. (1931): *Spisovná řeč a nářečí na škole*. Praha: Státní nakladatelství v Praze.

Trost, P. (1995): Pražské teze o jazykové kultuře. In: *Studie o jazycích a literatuře* (ed. J. Povejšil), s. 153–155.

Učební osnovy pro 5.–8. ročník základní školy. 1978. Praha: SPN.

Učební osnovy základní devítileté školy – Český jazyk a literatura: 6.–9. ročník. 1968. (Schváleno výnosem MŠK z 8. 7. 1960, č. 27 723/60-I/1, 7. vydání). Praha: SPN.

Uličný, O. (1999): K článku prof. Sgalla „Neochuzujme spisovnou češtinu“. *Český jazyk a literatura*, 49, s. 35–39.

Uličný, O. (1995): Spisovná čeština a hodnotová orientace. *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993: sborník z olomoucké konference 23.–27.8.1993*, s. 65–71.

Uličný, O. (1994): K článku Ondřeje Hausenblase Češtináři bez gramatiky? *Čeština doma a ve světě*, 2, s. 9–11.

Vachek, J. (1977): Poznámky k fonologické stylistice jazykových variet. *Slovo a slovesnost*, 38, s. 81–89.

Vachek, J. (1970): *U základů pražské jazykovědné školy*. Praha: Academia.

Vališová, A. – Kasíková, H. (2007): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2005): *Vývojová psychologie. I. Dětství a dospívání*. Praha: UK.

Velčovský, V. (2009): *Spisovnost – nespisovnost v nové češtině*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta.

Vey, M. (1946): *Morphologie du tchèque parlé*. Paris: Librairie C. Klincksieck.

- Volín, J. (2007): *Statistické metody ve fonetickém výzkumu*. Praha: Epona.
- Vondráček, M. (2009): Komunikační egocentrismus. In: *Eurolingua a eurolitteraria* (ed. O. Uličný), Liberec: TU, s. 21–26.
- Vondráček, M. (2000/2001): Časopisy pro mládež a nespisovné útvary jazyka. *Český jazyk a literatura*, 51, s. 86–90.
- Vybíral, P. (2003/2004): Ó my se máme! – o samých výhodách obecné češtiny a dialektů. *Český jazyk a literatura*, 54, s. 79–84.
- Waclawičová, M. (2008): Regionální mluva a nivelizační tendence (se zaměřením na oblasti pohraničí a Prahu). In: *Čeština v mluveném korpusu* (M. Kopřivová, M. Waclawičová ed.). Praha: LN, s. 262–273.
- Wagenknecht, M. (2011): Možnosti využití korpusu při výzkumu školní komunikace. *Didaktické studie*, 3, s. 79–86.
- Závěry konference O spisovné češtině a jazykové kultuře (1969): *Naše řeč*, 52, s. 180–182.
- Závěry z konference bohemistů „Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí“ konané ve dnech 25. a 26. května 1999. *Jazykovědné aktuality*, XXXVI, zvláštní číslo, 1999, s. 97–98.
- Zimová, L. (2010): Vztah budoucích učitelů češtiny k proměnám jazyka a jazykovým prohrěškům. In: *Užívání a prožívání jazyka. K 90. narozeninám Františka Daneše* (S. Čmejrková et al. ed.), s. 479–484.
- Zimová, L. (2007): Životní jubileum prof. PhDr. Marie Čechové, DrSc. *Naše řeč*, 90, s. 161–164.
- Zimová, L. (1996): Postoje budoucích učitelů je spisovné češtině ve výuce na základní a střední škole. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes* (ed. R. Šrámek), Brno: MU, s. 250–253.
- Z tézí Pražského lingvistického kroužku k 1. sjezdu slovanských filologů v Praze r. 1929 (1968): *Naše řeč*, 51, s. 152–158.
- Zubatý, J. (1929): † Václav Ertl. *Naše řeč*, 13, s. 49–51.
- Žáčková, L. (1971/1972): Kultura mluveného slova v praxi učitele. *Komenský*, 96, s. 195–199.