Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Obor práce: Pedagogika – didaktika českého jazyka

Jan Čihák

Střídání spisovné a obecné češtiny jako didaktický problém

Code-switching of standard and colloquial Czech as a didactics problem

Disertační práce

vedoucí práce – prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

22.4.2011

Mgr. Jan Čihák

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Haně Goláňové z Ústavu pro jazyk český za poskytnutí přepisů vyučovacích hodin. Dále také děkuji i Dr. Mališovi, který jako první školitel práci vedl, a samozřejmě prof. Šebestovi, který se této role ujal poté.

Děkuji také svým kolegům-češtinářům, především pak Dr. Ibrahimovi, kteří se mnou o tématu vedli neúnavné diskuse z pozice těch, kdo se s daným problémem denně potkávají ve vlastní praxi.

Klíčová slova: spisovná čeština, obecná čeština, střídání kódů, komunikační funkce, výukový dialog.

Keywords: standard Czech, colloquial Czech, code-switching, speech acts, dialog in education.

Obsah **strana:**

1. **Úvod** 6

2. **Základní teoretická východiska práce** 14

2.1 Pražský lingvistický kroužek 14

2.1.1 Proti purismu 14

2.1.2 Ve jménu funkce 14

2.1.3 Jazyková praxe 15

2.1.4 Přeceňování funkčního přístupu 15

2.2 Diskuse a standard – koncepty, materiálové studie a OČ 16

2.2.1 Diskuse o oscilaci mezi SČ a OČ 16

2.2.2 Koncept minimální intervence a jazykový standard 19

2.3 Komunikačně-pragmatický pohled na zkoumání jazyka 21

2.4 Školská praxe 22

3. **Pojem diglosie v českém jazykovém prostředí** 24

3.1 K problému české diglosie 24

3.2 Funkční pohled na českou diglosii 28

3.2.1 Prestižní funkce variety H 30

3.2.2 Nabývání variety H 33

3.2.3 Obecná čeština 36

3.3 Standardizace 37

3.4 Střídání kódů a škola 37

3.5 Diglosie – pozitivní či negativní jev v češtině? 41

4. **Požadavky na užívání spisovného jazyka ve vyučování** 45

4.1 Komunikační situace a didaktické cíle 46

4.2 Didaktiky češtiny a současné kurikulární materiály 47

4.3 Vývoj názorů na mluvu učitele při vyučování 49

5. **Analýza učebnic schválených MŠMT ČR k výuce českého jazyka na středních školách podle vzdělávacích cílů v předmětu český jazyk a literatura** **60**

5.1 Kurikulární dokumenty a vzdělávací cíle - dvojí pojetí 60

5.2 Funkce učebnice ve vzdělávacím procesu 64

5.3 Analýza jednotlivých učebnic 65

5.4 Shnrutí analýzy učebnic 81

6. **Kvantitativní analýza použití prostředků SČ a OČ v řeči učitelů ve vyučovací hodině** **83**

6.1 Komunikační charakteristika vyučovací hodiny 83
6.2 Charakterisika korpusu 86
6.3 Charakteristika a výsledky kvantitativní analýzy sledovaných obecněčeských prvků 89
6.4 Shrnutí statistiky 102
7. **Kvalitativní analýza použití prostředků SČ a OČ v řeči učitelů ve vyučovací hodině** 104
7.1 Analýza dialogů – metodika 104
7.2 Analýza užití obecněčeských prvků v učitelově řeči 108
7.3 Shrnutí kvalitativní analýzy 125
8. Závěr 127
9. Summary **130**
10. Abstrakt **131**
11. Seznam použité literatury **132**

1. Úvod

1.1 Ve své práci se zaměřuji na problematiku existence specifické diglosie v českém jazyce, přesněji střídání prostředků dvou kódů v rámci národního jazyka jazyka, češtiny obecné (OČ) a češtiny spisovné (SČ) především ve výukovém dialogu při výuce nejen mateřského jazyka na střední škole.

Vycházím z předpokladu, že situačně a funkčně podmíněná schopnost používat dva kódy, kód SČ a OČ (k vymezení OČ jako interdialektu viz níž), popřípadě interdialekt nebo dialekt (nebo alespoň vnímat jejich existenci a rozdílné funkce) je vlastní všem rodilým mluvčím českého jazyka pocházejícím a/nebo žijícím na území Čech a západní Moravy.

Ze své dosavadní pedagogické praxe se jako vyučující českého jazyka setkávám denně s problémem permanentního střídání (užívání) obou kódů podle zákonitostí, které jsou zřejmě dány specifiky nejrůznějších komunikačních situací, jež při vyučování mohou nastat a nastávají.

Domnívám se tedy jinými slovy, že střídání prostředků SČ a OČ ve vyučovacím procesu má tedy svá specifika, jejichž výzkum a klasifikace tvoří páteř mé práce.

Dosavadní literatura o této problematice se zaměřuje na vztah OČ a SČ v rovině systémové i funkční (Sgallova diskuse v *Slově a slovesnosti* v 60. letech 20. století s ostatními lingvisty, Hronkova *Obecná čeština*[1] nebo *Variation in language* kolektivu autorů[2]), existuje tedy ucelenější snaha o podrobný strukturální popis obecné češtiny od hláskosloví až po lexikální jednotky a stylové využití, v nedávné době se především na stránkách *Slova a slovesnosti* objevily nejrůznější úhly pohledu na problematiku diglosie v Čechách, které jsou poplatné aktuálním výzkumům v jiných oborech společenských věd, např. pohled genderový.[3]

Jako zásadní problém současné lingvistiky vidím váhání, jak se s diglosní situací češtiny především ve školním prostředí vyrovnat. Všichni se shodují v tom, že je třeba současnou mluvenou češtinu (v Čechách můžeme ztotožnit s OČ) poznávat a popisovat, o což se pokusil právě Sgall a Hronek v *Češtině bez příkras*[4] (případně zmiňme ještě Hronkovu *Obecnou češtinu,* viz dál), která je souvislejším, i když ne vyčerpávajícím popisem obecné češtiny. Sgall a Hronek tvrdí, že spisovný útvar by měl být funkčně úplný, měl by být mluvený (mluvný?) a psaný v plné míře, čehož se dá dosáhnout právě otevřením spisovného jazyka

---

1 Hronek: 1972.

2 Sgall et al.: 1992.

3 Van Leeuwen-Turnovcová: 2002.

4 Sgall – Hronek: 1992.

lexiku i tvarům dosud obvyklým jen v mluvené podobě jazyka pokrývané na většině území České republiky obecnou češtinou[5]. To oponenti odmítají[6], i když zřejmě problémy v této oblasti cítí všichni.

Problémem učitelů (nejen) českého jazyka ovšem zůstává fakt, že se od nich očekává užívání i vyučování kodifikované normy spisovného jazyka (a potažmo se to týká vyučujících všech ostatních předmětů[7]), avšak spisovný jazyk a jeho norma je v učebnicích češtiny spíš prezentován jako souhrn pravidel určených k memorizaci, nehledě na tradiční přeceňování pravopisné stránky či na funkční omezení spisovného kódu[8] (viz dál).

Výše uvedené skutečnosti mohou vést studenty k nezájmu o vlastní mateřský jazyk a podle svých vlastních zkušeností se můžu domnívat, že spisovný jazyk je pro ně čím dál tím víc kódem nepřirozeným a jejich běžné jazykové a řečové praxi spíš vzdálený. Z vlastní zkušenosti také vím, že při vyučování mateřskému jazyku nastávají situace, kdy učitel převážně používá spíše jeden kód jazyka (tedy SČ) v souladu s cíli, které na vyučování klade současná didaktika českého jazyka, zatímco studenti téměř výhradně používají k sebevyjádření (leckdy i písemnému) kód označovaný jako nespisovný, respektive dochází ke střídání obou kódů. Moje práce by měla přispět ke zjištění, zda tomu tak opravdu je – jak, kdy a proč dochází ke střídání spisovné a obecné češtiny při vyučování v řeči učitele?

1.2 Potřebu zmapovat a analyzovat výše uvedené skutečnosti vyjadřuje i Karel Šebesta ve své monografii *Od jazyka ke komunikaci*[9]. Podle Šebesty je jedním z budoucích úkolů českých lingvistů nutnost analyzovat střet neprestižních a prestižních forem a způsobů komunikace ve vývoji dítěte. Šebesta rovněž výuku českého jazyka nahlíží jako specifickou komunikační

---

5 *„…je lepší snažit se možnosti spisovné češtiny rozšiřovat: bylo by užitečné veřejnost informovat o tom, že uživatelé spisovné normy by do ní mohli postupně přijmout i tvary dosud pociťované jako nespisovné, budou-li k tomu sami ve svém vyjadřování směřovat*.“ Sgall – Hronek: 1992, s. 96.

6 „*V neposlední řadě by to v historicky krátké době (za čas, v němž by vyrostla a vstupila ze škol do praxe takto vychovaná generace) zřejmě vedlo k dorozumívacím potížím nejen mezi obyvateli „Čech a ostatních částí Česka“...., ale velmi pravděpodobně i mezi obyvateli Čech navzájem*.“ Oliva:2005, s. 286.

7 O úloze spisovného jazyka ve škole např. Hauser:2004, s. 46:„*Je zde* (spisovný jazyk – poznámka JČ) *nejen jazykem školního vyučování, ale též jeho předmětem. Škole přísluší nejdůležitější úkol v jeho pěstování, ve vytváření vztahu k němu u mladé generace. I když základní a přitom specifickou úlohu přitom plní učitelé předmětu český jazyk, je to úloha a povinnost všech učitelů*.“

8 „*Nepodařilo se ze škol zcela odstranit svým způsobem pohodlný, statický přístup k výuce mateřštiny, který se neohlíží na vývojové tendence, anebo je bere spíš jako nevýhodu, problém, komplikaci, jíž se brzdí hladký průběh učení zmechanizované mluvnice a pravopisu, protože možnými změnami v duchu vývojových tendencí je porušována hranice mezi chybou a správným řešením.*“ Svobodová:2000, s. 95-96.

9 Šebesta:1999.

aktivitu, která vstupuje do vztahů s komunikačními aktivitami jiného druhu, tj. s komunikací rodinnou a s komunikací ve skupinách vrstevníků. Základní hypotézou empirické části této práce je předpoklad, že střídání prostředků SČ a OČ ve výukovém dialogu v řeči učitele na střední škole existuje[10] a má svá postižitelná a klasifikovatelná specifika.

Úkoly, které si kladu jako cíle své práce, jsou tedy následující:

1) Analýza zpracování sledovaného problému v současných středoškolských učebnicích češtiny s ohledem na současný stav bohemistického poznání a v relevantních kurikulárních dokumentech.
2) Kvantitativní analýza nejfrekventovanějších jevů, při kterých dochází k oscilaci mezi prostředky SČ a OČ, v řeči učitele ve výukovém dialogu.
3) Kvalitativní analýza (typizace) komunikačních funkcí ve vyučovacím procesu, při kterých nastává střídání SČ a OČ, v řeči učitele ve výukovém dialogu.

1.3 Základní hypotéza, kterou hodlám přezkoumat ve své práci, je tedy předpoklad existence specifické české diglosie ve vyučovacím procesu jako didaktický problém. Z toho jednoznačně plynou i tyto otázky:

a. Užívají dnešní učitelé na SŠ v Čechách skutečně výlučně nebo alespoň většinově prostředky spisovné češtiny? Jaké funkce má oscilace mezi SČ a OČ ve výukovém dialogu?
b. Je problematika střídání kódů a s ní související otázky jazykové kultury zpracována v relevantních kurikulárních materiálech v souladu se současnými vědeckými poznatky?
c. Jak se vyvíjí požadavky na mluvu učitele v odborné literatuře?
d. Je v současné jazykové situaci češtiny relevantní vyučovat pouze za pomoci spisovného jazyka a vyžadovat užívání spisovného jazyka od studentů?

Užívání spisovného jazyka při vyučování je zřejmě podmínka velmi důležitá, neboť, jak ještě uvádím níže, je škola (i střední) pro studenty většinou zásadním místem, kde se se spisovností (i mluvenou) setkávají. O potřebě zachovávat a kultivovat reprezentativní formu národního jazyka není třeba diskutovat (otázkou samozřejmě zůstává, jak kultivovat efektivně), jde tu spíše o to, jak (potenciální) mluvčí spisovné češtiny k jejímu udržování a zachovávání pobízet, motivovat a jak se toto užívání manifestuje v reálné školské praxi.

Střídání kódů češtiny mluvčími českého jazyka je jev parolový. Studenti jsou však učebnicemi spíše vedeni k popisu a třídění jazykových (langueových) jevů a nemusí nutně chápat vyučování češtiny a používání češtiny jako komunikační, řečovou akci, při které se dá

---

10 např. Sgall:2010, s. 75:"*pro postoje mluvčích ... a jejich zvyklosti je charakteristické, že se dnes daleko víc než před polovinou 20. století užívá nekodifikovaných tvarů ve veřejném vyjadřování (ale samozřejmě i ve škole aj.); dnešní úzus dokládají i korpusy mluvené češtiny.*"

využít všech vyjadřovacích prostředků jazyka. Právě proto chci věnovat část práce podrobnému výzkumu jednotlivých komunikačních funkcí, ve kterých k oscilaci mezi SČ a OČ dochází.

Na začátku nového tisíciletí proběhla na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* diskuse o budoucím pojetí vyučování mateřskému jazyku. Z návrhu J. Kostečky[11] jednoznačně vyplývá, že kromě zvýšení hodinové dotace je žádoucí, aby se předmět český jazyk rozdělil do dvou relativně nezávislých předmětů:

a) český jazyk a komunikační výchova

b) literární výchova

Toto rozdělení se mi jeví jako velmi vhodné, neboť dává větší prostor právě pro práci s jazykem. Literární výchova je sice spjata s českým jazykem kódem, tradicí atd., nicméně samostatný předmět zaměřený výhradně na práci s jazykem umožňuje učitelům i žákům hlubší vhled do nejrůznějších aspektů nejen češtiny strukturně pojaté, ale právě i do problematiky komunikace. Přesahy z jednoho předmětu do druhého jsou samozřejmé, konkrétně u tohoto rozdělení i velmi žádoucí. Literární výchova by měla být svou podstatou spíše „výchovou“ v pravém slova smyslu, čili výchovou ke čtenářství a estetickému prožívání uměleckého textu, zatímco český jazyk a komunikační výchova by měl být zaměřen primárně jako výchova k aktivnímu, vhodnému a především funkčnímu vyjadřování písemnému i ústnímu a k obdobně pojaté recepci textu psaného i mluveného.

Tudy, domnívám se, vede cesta k opětovné (byť třeba i velmi pozvolné) rehabilitaci zájmu o mateřský jazyk ve všech jeho podobách mezi mládeží .

1.4 Jestliže pro spisovný jazyk platí, že je jazykem formální komunikace, který není dostatečně vybaven prostředky k vyjádření emocionality či spontánnosti[12] (mimo jazyk umělecký) a jeho užití je rámováno specifickými komunikačními situacemi typickými svou veřejností, oficiálností a formálností, můžeme se domnívat, že spisovný jazyk nemůže být výhradním jazykem komunikace při vyučovacím procesu ve škole, jak ještě donedávna

---

11 Kostečka: 2001-2002.

12 *„Přitom ovšem všichni dobře víme, že nejenom chladně, objektivně a profesionálně reflektujeme jazykem mezinárodní politickou situaci či profesionální problémy, ale že nás jako subjekty, všední lidi tato, ale hlavně spousta dalších, všedních témat zajímá tak, že k* nim *neustále zaujímáme pozitivní či negativní postoje, že chválíme či odsuzujeme, jsme pro či proti, milujeme či nadáváme atd. („nadávat“ spisovně jaksi přitom dobře nejde*.“ Čermák: 1997a, s. 39.

implicitně naznačovaly relevantní kurikulární materiály[13] (například v současném *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*, který nahradil vzdělávací standard pro gymnázia, najdeme již dnes vstřícnější formulace, které upřednostňují užití jazykových prostředků v souladu s komunikační situací). Předpokládám, že oscilace mezi SČ a OČ se bude projevovat i v procesu školního vyučování, kde nastávají různé komunikační situace, a je pravděpodobné, že na střední škole vyučování v současné době příliš formálně (=tj. výhradně spisovně) neprobíhá.

Nehodlám se zde zabývat otázkou hodnoty národního spisovného jazyka, která je daná jeho tradicí v českém slovesném umění, schopností vyjadřovat i velmi složité vztahy, obsahy a soustavnou péčí, kterou mu lingvisté věnují, i když pozitiva intervenční péče lingvistů o (spisovný) národní jazyk jsou opět v současné době zpochybňována[14]

Otázkou především pro lingvisty spíše zůstává, do jaké míry a jak (a koneckonců zda vůbec) je možné spisovný jazyk více zapojit do běžného života všech Čechů a především do vyučování. Docházíme k situaci, kdy si studenti téměř neuvědomují, že spisovný jazyk existuje, respektive s ním korelují jiné hodnoty,[15] než je žádoucí, mají problémy s porozuměním či s formulací spisovné výpovědi.

Mluvená spisovná čeština mizí z médií i vlivem proměny skladby (a kvality) vysílání (viz například Hedin:2005, kde je mimo jiné zřetelně popsán ústup spisovné češtiny z televize po roce 1989 vlivem masivního nástupu dialogicky zaměřených pořadů), v jediném psaném médiu, které jsou studenti ochotni ve větší míře konzumovat, tj. na internetu, se setkávají se spisovností pouze v psané podobě, a to ještě při četbě zpravodajských webů, jejichž obsah podléhá jazykové korektuře. Převážně spisovně psaná beletrie se stává pro mnoho mladých lidí ve středoškolském věku přívažkem nebo povinnou četbou.

Z výzkumů autorské dvojice P. Sak – K. Saková[16] vyplývají v tomto ohledu některá důležitá fakta, která moje teze podporují:

1) Sledování televize ve věkové skupině 15-18 let zaznamenává pokles v letech 2000 – 2002 oproti letům devadesátým minulého století. Tento pokles je dán poklesem kvality vysílání

---

13 Kol. autorů: 1999.

14 Např. Cvrček:2008a.

15 „*V praxi však rozhodně není nijak ojedinělé, že protiklad* ***spisovnost – nespisovnost*** *vnímají nepoučení uživatelé jazyka nikoli jako kodifikovanost – (dosavadní) nekodifikovanost, tedy závaznost – nezávaznost, ale jako slušnost versus neslušnost*.“ Svobodová:2000, s. 20.

16 Sak-Saková:2004.

televizního média (ať už komerčních či veřejnoprávních stanic), kdy jediným kritériem úspěšnosti pořadů je jeho sledovanost, nikoliv kvalita.

2) Aktivní poslouchání rozhlasového vysílání rovněž zaznamenává pokles – dle zmiňovaného výzkumu se poslech rozhlasu stává téměř výhradně kulisou při jiné činnosti. O masové podbízivosti především komerčních stanic nelze pochybovat – řídí se stejnými kritérii při honbě za poslechovostí jako televize při honbě za sledovaností.

3) Z analýzy četby knih vyplývá, že 33,66% populace v inkriminovaném středoškolském věku nepřečte za měsíc ani jednu knihu (lhostejno, zda jde o beletrii či odbornou četbu). Je důležité poznamenat, že v této skupině (na rozdíl od ostatních věkových skupin, kde zaznamenáváme trvalý pokles) není výrazný rozdíl mezi rokem 1992 a 2001 – je to zřejmě dáno tlakem školské instituce (povinná četba).

4) Naše cílová skupina se v posledním desetiletí začíná víc orientovat na internet, který svou multimediální a interaktivní povahou dokáže plně ostatní média nahradit. Nemáme tedy důvod se domnívat, že od doby uvedeného výzkumu (data pocházejí z let 2000 – 2002) se situace nějak obrátila v neprospěch internetu, domnívám se dokonce, že propad televizní sledovanosti a poslechu rozhlasu u sledované skupiny by dnes byl ještě větší. Co se týče četby, nelze tuto skutečnost odhadnout, nicméně předpokládám, že vlivem povinné četby na SŠ zůstává alespoň četba knih na stejné úrovni jako dříve.

Nejčastější aktivity, které si mládež mezi 15 – 18 rokem života s internetem v daném období spojovala, bylo „chatování“[17] nebo stahování hudby.

Z výzkumu, který jsem provedl na základě dotazníkového šetření mezi studenty jednoho pražského gymnázia, vyplývá vzhledem k výše uvedenému následující:

1) Studenti se nejméně věnují poslechu rádia, respektive mluveného slova v rádiu. Že rádio vůbec neposlouchají, uvedlo celých 44% dotázaných. Pokud jde o jednotlivé stanice, nejvíc studentů poslouchá (především ráno) Evropu 2 (27%), a to tzv. ranní show Mareš – Hezucký, kde neformální, nespisovné prvky převažují, protože jde o dialogický, neformální, primárně zábavný pořad.

2) Co se týče televize, tam je situace mnohem komplikovanější vzhledem k vysoké variaci pořadů, které studenti uváděli jako pravidelně sledované. Z celkového přehledu vyplývá, že nejsledovanějšími pořady jsou zprávy TV Nova (19%), talk show Jana Krause Uvolněte se prosím (16%) a Československá superstar (8%). Je evidentní, že zatímco hlavní zpravodajský pořad TV Nova se (alespoň v mluvě moderátorů a jednotlivých zpravodajů) vyznačuje používáním spisovné variety, dva další zmiňované pořady jsou naopak typické častým

[17] Z anglického to chat=povídat, klábosit.

užíváním prvků nespisovné obecné češtiny (což je částečně dáno dialogickým a primárně zábavným charakterem Krausova pořadu s velikým podílem nepřipravenosti dialogu a zábavností, uvolněností a emocionalitou pořadu druhého). Televizi pravidelně nesleduje 18% studentů.

3) Dominantní sledovanost mají internetová média. 18% respondentů uvedlo, že zpravodajské weby nesleduje. Ostatní studenti nejčastěji čtou zprávy na serverech novinky.cz (53%), idnes.cz (34%) a sport.cz (11%). Tyto servery podléhají jazykové korektuře, a jsou proto pro studenty podstatným zdrojem recepce spisovnosti v psané formě.

4) Tištěná média nečte vůbec 10% studentů, deník Dnes čte alespoň občas 38% studentů, deník Metro 32% a Lidové noviny 19% studentů.

Pomineme-li fakt, že validita takového dotazníku může být snížena kvůli tomu, že respondenti některé své odpovědi nadhodnocují, přesto můžeme z odpovědí vysledovat některé zajímavé skutečnosti.

Potvrzuje se, že aktivní poslech rádia je zastoupen nejméně a že poslech mluveného slova v rádiu se omezuje spíš na nejrůznější „ranní show“, ve kterých je spisovnost upozaděna a moderátoři se vyjadřují neformálně (časté jsou i telefonické vstupy posluchačů, jejichž podoba je také spíš neformální s výraznou převahou OČ). Co se týče čtení, studenti aktivně vyhledávají internetové zpravodajství na takových serverech, jejichž jazyková korektura zajišťuje použití spisovného jazyka. Stejná je situace i u tištěných médií.

Z výzkumu vyplynulo, že televize jakožto zdroj vnímání mluvené spisovnosti nefunguje vždy spolehlivě. Vzhledem ke skladbě preferovaných pořadů můžeme konstatovat, že studenti se orientují spíš na pořady, kde převažuje neformální, nepřipravené vyjadřování nebo dialogický charakter neformálního rázu, což s sebou nese větší zastoupení prvků nespisovné češtiny (z dalších pořadů, které studenti uváděli, jde o talk show Všechnopárty, Ano, šéfe! (moderátor tohoto pořadu patřícího do kategorie reality show používá až vulgární lexikum) nebo seriály Ulice, Ordinace v růžové zahradě nebo Comeback, pro které spisovné vyjadřování není typické z důvodu „pseudoběžných“ témat a situací těchto seriálů i jejich orientace na běžného diváka). Jde tedy o to, že recepce mluveného spisovného jazyka je podle výše uvedených výsledků nižší než recepce psaného spisovného jazyka, což zřejmě koreluje s vymezením spisovné češtiny jako varietou převážně psané komunikace.

Na tomto místě bych chtěl jako potvrzení svých výše rozváděných tezí uvést několik úryvků z úvahového slohového cvičení, které jsem zadával ve 3. ročníku šestiletého gymnázia (věk žáků se tedy pohybuje kolem 15 let). Téma znělo: **„Je současná čeština v úpadku?“** a volně jsme tímto cvičením navazovali na literárněhistorické téma počátku národního obrození

v Čechách a na jazykově obranný charakter jeho počáteční fáze. Uvedené citáty ze studentských prací ponechávám v původní, nekorigované verzi.

„Pro mě a pro mnoho dalších lidí je obecná čeština přirozená, a proto ji používáme nejvíc. Správně by jsme měli používat spisovnou češtinu, ale už to pro mnoho lidí není tak přirozené a používají obecnou češtinu. Na některých místech se musí používat a je vyžadována spisovná čeština. Vypadá to jako 2 odlišné jazyky, které používáme, ale zároveň si neuvědomujeme, že je mezi spis. a obec. češtinou rozdíl, a že by bylo správné neustále používat spis. češtinu.“

…

„Dnes se už velmi zřídka potkáváme se spisovnou češtinou. Už ani ve škole studenti nejsou příliš spisovný a co je zvláštní je to, že i někteří profesoři jsou líní používat spisovnou češtinu.“

…

„Mluvíme-li s někým, kdo je nám nadřízený, je to skoro drzé, mluvit hodně nespisovně. A na druhou stranu, mlivíme-li s někým hodně známým (s rodiči, spolužáky, kamarády…), je spisovná čeština úplně nepřirozená. Mám obecnou češtinu tak zažitou, že někdy i přemýšlím jak se co řekne spisovně.“

K podobným výsledkům dochází i autoři ucelené práce o střídání kódů v češtině *Variation in language*, kde v dotazníkové sondě provedené na počátku 80. let 20. století na středních školách v Plzni uvádějí víceméně pozitivní odpovědi na otázku „*Připadá ti divné, když máš v určitých situacích mluvit spisovně?*“ s odůvodněním, že použití SČ a především pak mezi vrstevníky, je „*unfitting*“ nebo „*affected, exaggerated, unnatural, pretentious, even ridiculous*.“[18]

Svou prací chci přispět do debaty o vztahu a budoucnosti koexistence OČ a SČ především tím, že se pokusím nahlížet tuto problematiku na základě komunikačních situací, které vznikají při vyučování na střední škole. Zde již musíme brát v potaz fakt, že student prošel základní školou, kde získal základní návyky pro recepci i produkci spisovného projevu mluveného i psaného, zná základní funkční rozvrstvení národního jazyka, a měl by tedy umět rozlišit funkční užití spisovné češtiny a obecné češtiny a v tomto smyslu toto užití také ovládat ve vlastní řečové produkci, i recepci mluveného projevu..

[18] Sgall et al:1992, s. 198.

2. Základní teoretická východiska práce

Ve své práci věnované problematice existence diglosie ve vyučovacím procesu (obecněji v českém jazyce jako takovém) a okolností vyplývajících z tohoto faktu pro didaktiku českého jazyka vycházím z několika myšlenkových okruhů, které se tohoto tématu v dějinách české lingvistiky dotýkají.

2.1 Pražský lingvistický kroužek

Především je to teorie spisovného jazyka Pražského lingvistického kroužku (PLK), která byla explicitně formulovaná ve sborníku Spisovná čeština a jazyková kultura vydaném v roce 1932. Tento pramen je pro mou práci podstatný hned z několika důvodů.

2.1.1 Proti purismu

Pražští lingvisté byli v ostré vědecké opozici vůči historizaci a především purifikaci spisovného jazyka, kterou požadoval redakční okruh kolem tehdejšího časopisu Naše řeč. Oproti zmíněnému časopisu a jeho historizujícím a především emocionálním tendencím ve vztahu ke spisovnosti a jazykové správnosti postavili jasně vymezené funkční pojetí spisovného jazyka. Toto pojetí ovšem již od počátku nastoluje zásadní otázku - je spisovnost jedinou nebo snad nejdůležitější či neoddiskutovatelnou podmínkou pro vytváření kultivovaných textů? Z prací PLK zaznívá implicitně spíše negativní odpověď[19].

2.1.2 Ve jménu funkce

Známé Mathesiovy formulace a především Havránkovy postuláty staví jasný požadavek funkčnosti všech prostředků obsažených ve spisovném jazyce proti nefunkčnímu purismu. Především ve formulacích Havránkových najdeme mnoho podstatného pro tuto práci a její zaměření. Havránek totiž zdůrazňuje 2 tendence, které spolu soupeří v každém spisovném jazyce – tendence po exkluzivitě, výlučnosti spisovného jazyka jakožto variety kulturně nejhodnotnější, a proti této tendenci stojí směřování každého spisovného jazyka ke znacionalizování, k přiblížení se lidovým vrstvám[20] (demokratizace). Z takové formulace jasně plyne, že spisovný jazyk není pouze varietou prestižní, ale zároveň takovou varietou, která by měla být dostatečně rozšířena (tj. živě používána v psané i mluvené podobě) mezi

[19] K tomu víc např. Cvrček:2008b, s. 95n.

[20] Havránek a kol.:1932, s. 37.

mluvčími, které nemůžeme omezit pouze na intelektuální a vědeckou vrstvu společnosti. Havránek sice mluví o intelektualizaci spisovného jazyka, ale tu chápe jako schopnost jazyka pokrýt vyjadřovací potřeby svých uživatelů přesně a určitě. Teorie jazykové kultury počítala především s tím, že spisovná čeština se procesem tříbení a kultivace stane jazykem funkčně univerzálním. Tato představa však nedošla svého praktického naplnění – kultivace a tříbení ve snaze o funkčně univerzální standard znamená v intencích teorie jazykové kultury především rozdělení jazykových prostředků na prostředky spisovné a nespisovné. Spisovné a nespisovné prostředky potom plní různé, nikoliv stejné funkce, jestliže předpokládáme, že v jazyce neexistují dva prostředky, které by plnily identickou funkci.[21] Z toho plyne, že nespisovné prostředky musí plnit jiné funkce, než spisovné, a tak představa funkční univerzality spisovného jazyka v tomto smyslu není reálná.

2.1.3 Jazyková praxe

Především pak z prací Viléma Mathesia lze poznat živý zájem o *jazykovou praxi* a o řešení soudobých problémů, kterými jazyk prochází. Jeho práce potvrzují nutnost poznat jazykovou realitu a teprve na základě důkladného poznání materiálu začít s formulacemi vědeckých závěrů. Z toho plyne jasný požadavek neodtržitelnosti jazykové praxe od zkoumání jazyka vědeckými metodami. V dnešní době je tento požadavek naplňován pomocí obsáhlých jazykových korpusů v Ústavu pro český národní korpus na FFUK, kde najdeme vedle korpusů psané češtiny z nejrůznějších stylových oblastí i korpusy současné mluvené češtiny ORAL2006, ORAL 2008 a korpusy mluvené češtiny v Praze (PMK) a v Brně (BMK). Ve své práci dále přihlížím i k nejnovější mluvnici češtiny realizované právě na základě výše zmíněných počítačových korpusů.[22]

2.1.4 Přeceňování funkčního přístupu

V souvislosti s uvedenými body je ještě třeba uvést na pravou míru přeceňování funkčního přístupu, jak se často děje při interpretaci textů členů Pražské školy. Sám Mathesius uvádí[23], že bezvýhradné uplatňování funkčního přístupu v otázkách jazykové kultury by omezovalo především výrazovou sdělnost (pestrost) ve prospěch jazykové správnosti. Jinými slovy to, co

---

21 Havránek a kol.: 1932, s. 101: „*Proti této metodě náhrady musíme položiti thesi ženevské školy linguistické, podle níž v jazykce neexistují výrazy, které by byly svými funkcemi naprosto totožné.*“

22 Cvrček a kol.: 2010.

23 Mathesius:1982, s. 60-61.

je v jazyce správné (vhodné, přiměřené, žádoucí), nemusí být bezvýhradně závislé na funkční kategorizaci. Takový přístup by předpokládal asociaci určité funkce právě jednomu jazykovému prostředku. Jazyk se ale neustále imanentně vyvíjí a zároveň je jakožto systém ovlivněn systémy okolními (sociálními, psychickými a dalšími) vlivy. Tím se zcela běžně a často stává, že tatáž funkce je de facto inherentní více jazykovým prostředkům (a obráceně). Proto by limitace (=standardizace) funkčním hlediskem znamenala omezení výrazové sdělnosti a obecněji i konflikt s přirozeným vývojem jazyka. Zdeněk Starý[24] poukazuje právě na neslučitelnost standardizace a funkčního pojetí kultivace jazyka. Starý pokládá funční přístup za selhávající především ve dvou směrech:

1) Funkční kritérion neposkytuje oporu při rozhodování o tom, které jazykové prostředky mají tu kterou jazykovou funkci naplňovat.

2) Funkční kritérion neříká nic o tom, které funkce jsou v té které situaci, v níž komunikace probíhá, vlastně relevantní.[25]

Z toho plyne, že poznání reálné jazykové praxe (např. výzkumem korpusů) se jeví jako vhodnější pro stanovování kritérií kodifikace. Ke konceptu pluralitních standardů, které by vycházely z poznání reálné jazykové praxe a které by nahradily unifikující kodifikaci, se hlásí i V. Cvrček ve své monografii *Regulace jazyka – Koncept minimální intervence* (Cvrček:2008). Zde ovšem vyvstávají některé metodologické problémy, jak je patrné z části 2.2.2.

2.2 Diskuse a standard – koncepty, materiálové studie a OČ

2.2.1 Diskuse o oscilaci mezi SČ a OČ

Druhým cenným zdrojem myšlenek pro tuto práci je diskuse a její odkaz v dalších letech, která probíhala ve Slově a slovesnosti v 60. letech 20. století (a znovu byla otevřena nedávnou výzvou[26]) na téma již specifičtější, totiž na téma vztahu spisovné češtiny a obecné češtiny. Zde nacházíme (v podobě názorů Petra Sgalla) první zřetelnější formulace, které se snaží vzbudit vědecký zájem o nespisovnou varietu národního jazyka v širších jazykovědných kruzích, totiž o interdialektickou češtinu zvanou obecnou. Jedním z výsledků těchto snah je

[24] Ke kritice funkčního přístupu viz Starý: 1995.

[25] Starý:1995, s.22.

[26] Čermák – Sgall – Vybíral : 2005.

univerzitní skriptum *Obecná čeština*[27] zabývající se postupně všemi základními rovinami popisu obecné češtiny a publikace *Čeština bez příkras*[28], vydaná o dvě desetiletí později, která se pokouší o systémový popis obecné češtiny, i když spíše vědeckopopularizační formou. Vyčerpávajícím popisem obecné češtiny však tato kniha není a podává spíše jen souhrn jevů, které jsou pro obecnou češtinu typické.

Detailnější analýzu střídání kódů v češtině najdeme v publikaci *Variation in language*[29]. Autoři na základě empirických výzkumů mimo jiné docházejí k dnes již přijímanému závěru, že OČ je základním mluveným kódem veliké většiny mluvčích češtiny a že především morfologické a fonologické varianty velmi výrazně pronikají do SČ.

V současné době je patrná snaha některých českých lingvistů o zavedení pojmu jazykový standard, i když ani toto není pojem pro českou lingvistiku zcela nový[30]. I tuto snahu chápu jako tendenci k setření striktního vymezení dichotomie spisovná x obecná čeština a volání takto orientovaných autorů po funkčně zaměřeném kritériu pojetí národního jazyka je zcela zřejmé.

Za velmi podnětný považuji obsáhlý sociolingvistický výzkum L. Bayerové[31], jehož výsledkem je mimo jiné i implicitní požadavek na detailní sociolingvistické terénní zpracování jednotlivých aspektů užívání spisovné a obecné češtiny v Čechách ve školském prostředí.

Z materiálových studií, které se věnují zkoumání vztahu SČ a OČ a především uplatnění OČ v komunikaci, je třeba zmínit práci C. Maglione[32]. Na základě fonologické a morfologické analýzy především soukromých rozhovorů a televizních nahrávek z let 1989 a 1999 až 2000 dochází Maglione k závěru, že stále dochází ke střídání kódů (code-switching) mezi SČ a OČ, což není jev typický pouze pro soukromé rozhovory vzdělaných českých mluvčích, ale i pro neoficiální veřejnou konverzaci. Z toho vyvozuje, že mnoho obecněčeských forem může být charakterizováno jako náležící k nižší vrstvě standardního (spisovného) jazyka a dokládá tím,

---

27 Hronek:1972.

28 Sgall-Hronek: 1992.

29 Sgall et al.: 1992.

30 Čermák-Sgall-Vybíral: 2005.

31 Bayerová-Nerlichová: 2003.

32 Maglione: 2003.

že existuje široké přechodné pásmo mezi standardními a nestandardními formami, které vylučuje ostré rozdělení mezi SČ a OČ.

Toto potvrzuje i Bermelova analýza korpusu ze tří literárních textů v monografii *Register variation and language standards in Czech*[33]. Bermel zjišťuje, že střídání kódů v českém jazyce představuje kontinuální oscilaci bez striktního vymezení obou kódů vůči sobě – oba kódy jsou si totiž gramaticky i lexikálně velmi blízké, a proto dochází k různému využití jejich prostředků v komunikátech oficiálních,polooficiálních i neoficiálních.

Bermel také z tohoto důvodu zpochybňuje užitečnost fonologického a morfologického materiálového výzkumu z několika zásadních důvodů:

a) Frekvence OČ varianty neurčuje, v jakých kontextech a v jaké funkci se daná varianta preferenčně či pravděpodobně vyskytuje.

b) Výskyt jedné OČ nebo SČ varianty v části textu neurčuje, zda jde o část textu realizovanou kódem OČ nebo SČ.[34]

Z toho důvodu chápe Bermel oscilaci jako důkaz toho, že SČ a OČ jsou dva registry (nikoliv striktně vymezené kódy), které využívají určité soubory variant – tyto soubory se potom různě manifestují na ose formálnost – neformálnost. Vzhledem k tomu, ze pojmy SČ a OČ nejsou pro Bermela opozitní, navrhuje klasifikaci variant SČ a OČ a jejich prostředků spíše na ose oficiálnost a neoficiálnost.

Domnívám se, že skepse ve smyslu omezené užitečnosti materiálového výzkumu není v mé práci na místě. Preferencí této práce není totiž zjišťovat statistické výskyty jazykových prostředků SČ a OČ a na základě toho předvídat jejich pravděpodobný výskyt v dané situaci a kontextu. Jde spíš o to využít tato data ke zjištění, jak školní dialog a obecně školní komunikace odráží existující oscilaci mezi oběma kódy v řeči učitelů porovnáním s výsledky předchozích zmíněných výzkumů a co toto srovnání o školní komunikaci říká ve smyslu její klasifikace na ose oficiální – neoficiální komunikace, ve smyslu akceptability prvků obou kódů v rámci školní komunikace a jejich funkcí. Nejde mi o to konstatovat, že např. „učitelé mluví spíš spisovně“ nebo snad naopak, protože takové konstatování nelze s určitostí pronést nikdy vzhledem k jeho vágnosti. Jde o to, jak opravdu vypadá reálná komunikace ve škole, čili jestli se i při vyučování na střední škole oscilace projevuje a jak, jak už ostatně bylo uvedeno výš.

---

[33] Bermel:2000.

[34] Bermel:2000, s. 44.

Materiálovému výzkumu se věnuje i Tora Hedin ve své práci *Changing identities*[35]. Zdůrazňuje, že většina českých mluvčích má problémy se správným vyjadřováním v určitých situacích, které takové vyjadřování vyžadují, protože neexistuje pevné povědomí o tom, které formy správné jsou. Sleduje nahrávky televizních pořadů vysílaných před rokem 1989 a po roce 1989. Kromě jiného dochází k závěru, že OČ disponuje větší prestiží v situacích soukromých, zatímco SČ disponuje větší prestiží ve vážných či veřejných konverzacích. - tento závěr ovšem potvrzuje již známou skutečnost.

To se projevuje například v pořadech diskusního charakteru, kde jsou předmětem debaty intimní, soukromá témata – tam dominuje OČ jakožto prestižní varieta. Na druhou stranu v pořadech taktéž diskusních, ale s tématy politickými, převažuje SČ. Hedin uzavírá: "*The high degree of CC in certain types of programme is connected with the increasing intimisation of discussion topics in the television medium, as it is extremely difficult to be convincing when using SC in personal conversations. It can even be argued that it is virtually impossible to discuss details form one´s private life on a personal level using SC*."[36]. Tento závěr problematizuje vnímání televizního média jakožto nositele SČ (podle Hedin byla taková situace, kdy televizní médium bylo jedním z nositelů SČ, typická pro televizní vysílání předrevoluční) a naznačuje, že jeden z možných vyjadřovacích vzorů pro dnešní mládež, jímž televize je, již výhradní spisovností nedisponuje – viz výš.

2.2.2 Koncept minimální intervence a jazykový standard

Koncept pluralitních standardů, které by nahradily unifikující spisovnou kodifikaci, a lépe tak zohlednily pestřejší rozvrstvení jazykových prostředků v češtině, rozvíjí V. Cvrček ve své monografii Regulace jazyka – Koncept minimální intervence.[37] Zde ovšem vyvstávají některé metodologické problémy. Zásadní otázka je vymezení, co je ještě jeden standard a co už je standard jiný. Autor sám uznává, že vymezení hranic standardu (de facto hranic komunikačních situací) je „poměrně obtížné"[38]. Komunikačních situací, do kterých vstupuje mluvčí jazyka, je, troufám si říci, nekonečně mnoho a hrozí zde dvě krajní varianty:

a) komunikační sitace budou vymezeny příliš úzce (autor sám uvádí takovou hrozbu záměrně

[35] Hedin:2005.
[36] Hedin:2005, s. 178.
[37] Cvrček:2008b.
[38] Cvrček, 2008b, s.169.

absurdním příkladem „projevy na svatbách“). Množství doporučujících příruček, které by takové jednotlivé standardy vycházející z tolika různých komunikačních situací reflektovaly, je nepředstavitelné a pro běžného uživatele jazyka (pro jehož snazší a praktičtější orientaci v užívání jazyka je Koncept minimální intervence (KMI) především určen) je naprosto nepraktické a nevyužitelné;

b) vzhledem k množství komunikačních situací a jim inherentním standardům by bylo zřejmě nutné přistoupit k jakýmsi „zastřešujícím“ kodifikacím – hrozí ovšem, že komunikační situace budou vymezeny příliš obecně, což časem povede k tomu, že celý koncept pluralitních kodifikací sklouzne opět k jediné závazné kodifikaci, což je stav, který známe dnes a který usiluje KMI změnit.

Jak tedy efektivně a funkčně stanovit, pro kterou komunikační funkci je vhodné vytvořit doporučující kodifikační (což je mimochodem slovní spojení minimálně diskutabilní vzhledem k závazné povaze kodifikace obecně) příručku a pro kterou už ne, respektive která komunikační situace je natolik minoritní, že se dá zahrnout pod komunikační situaci jinou, snad důležitější? Lze vůbec obecně v jazyce určovat jakousi důležitost komunikační situace z tohoto pohledu či snad určovat nějakou hierarchii komunikačních situací? Snad pomocí výzkumů frekvence výskytu takových situací v užívání jazyka – otázka ale zní, jak takovou frekvenci zjišťovat?

Další otázka plyne opět ze souvislosti s pluralitou kodifikací. Hlavním (byť v této fázi ideálním) výsledkem KMI je vytvoření pluralitních kodifikací a praktické přijetí těchto kodifikací širokou veřejností českých mluvčích. Dejme tomu, že se podaří najít smysluplný způsob, jak odstranit metodologický problém stanovování hranic jednotlivých komunikačních situací. Jestliže tedy vytvoříme určité množství kodifikačních příruček, které mají mít doporučující charakter, neříkáme tím vlastně uživateli: Těchto zásad se při tvorbě např. obchodní korespondence drž, protože pokud nepřijmeš doporučení uvedená v příručce, budeš komunikačně méně úspěšný, nebo snad neúspěšný? Nestává se tím taková doporučující kodifikace opět kodifikací závaznou, a tedy vlastně závazně vyžadovanou a opět unifikující? Jinými slovy, taková pluralitní kodifikace bude mít zřejmě tendenci opět směřovat k prekripci toho, jak a za využití jakých prostředků se ten který komunikát má vytvářet pod hrozbou, že autor takového komunikátu si sice může vybrat, zda doporučení přijme či ne, ale vzhledem ke snaze komunikovat úspěšně je volba jasná. Zdá se tedy, že jinak velmi liberální, demokratický koncept pluralitních kodifikací vede zpětně opět k implicitní závaznosti takových kodifikací a tím i zpětně k regulaci jazyka a přeneseně i k intervencím do něj.

Nejasná je tedy z tohoto pohledu i otázka didaktická. Škola má své nezastupitelné místo ve spoluutváření obecných jazykových návyků mluvčích daného jazyka. Pluralitní kodifikace má

být v tomto směru pozitivním krokem k větší přirozenosti užívání jazyka a menším obavám z „chybování“. Ačkoliv se nedomnívám jako někteří lingvisté, že by princip pluralitních standardů (potažmo KMI) nastolil v užívání jazyka chaos (viz Oliva: 2005), a tím i znemožnil např. hodnocení studentů ve škole (nemůžou přece udělat chybu, když je jen na nich, jak si vyberou!), přesto je nutné i nadále učit žáky a studenty pravopis, stylistiku, lexikologii či syntax – jsou to v nejširším slova smyslu jazykové prostředky, jimiž své komunikáty realizují. Otázkou tedy je, co vlastně budou učitelé češtiny hodnotit a co bude obsahem samotného vyučování jazyka – můžeme snad říci, že adekvátnost použití jazykových prostředků vzhledem ke komunikačnímu záměru komunikátu, samozřejmě otázku stylistické vytříbenosti, přesvědčivosti komunikátu, jazykového ztvárnění, přehlednou strukturaci projevu, přirozenost vyjadřování apod.

Dejme tomu, že studenti dostanou za úkol vytvořit mluvený projev na určité téma, který má být přednesen veřejně. Učitel si tedy vezme jednu z několika (mnoha) pluralitních kodifikačních příruček (s názvem např. *Koncipujeme veřejný projev*), podle ní práci studenta ohodnotí. Z možnosti výběru se tak opět stává nutnost, chce-li student při hodnocení obstát co nejlépe – možnost volby se ztrácí. Co když student v takovém projevu užije např. slangismy nebo nespisovné idiomy, které do veřejného oficiálního projevu zřejmě nepatří – bude to znamenat nižší hodnocení, ačkoliv jejich využití nijak neruší srozumitelnost či úspěšnost komunikátu, a dokonce napomáhá jeho pozitivní recepci?

Žáci i studenti samozřejmě vyžadují jasná kritéria vlastního hodnocení a my všichni, kdo máme zkušenost s vyučováním ať už češtiny či jiného předmětu, víme, že pevné normy při hodnocení žákova výkonu jsou základem objektivity takového hodnocení. (Kalhous – Obst: 2009, s. 212) Abychom takovým normám dostáli jako učitelé v rámci implementace KMI do školy, bude potřeba vypracovat velmi podrobný podpůrný aparát kritérií hodnocení právě a především pro učitele češtiny.

2.3 Komunikačně-pragmatický pohled na zkoumání jazyka

Dalším okolností, která stojí v pozadí této práce, je komunikačně-pragmatický pohled na zkoumání jazyka, na jeho užití a užívání v různých komunikačních situacích. Domnívám se, že analýzou komunikační činnosti, která probíhá při vyučování mateřskému jazyku i při vyučování obecně, můžeme podstatně přispět k dalšímu směřování výuky češtiny na našich školách. Škola jakožto výchovně vzdělávací instituce klade na komunikační schopnosti a dovednosti žáků a studentů vysoké nároky (které jsou odlišné od nároků, které klade na dospívajícího člověka komunikace vrstevnická či rodinná) - jde o to zachytit situace a kontexty, v nichž se vyučování odehrává, a analyzovat, do jaké míry, jak a proč dochází ke

střídání obou kódů češtiny.

Zkoumání pedagogické komunikace a její pragmatické analýze se u nás zabývalo několik autorů, z nichž jmenujme především práci Křivohlavého a Mareše *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*[39] a práce P. Gavory *Pedagogická komunikácia v základnej škole*[40] a *Učitel a žáci v komunikaci*[41]. Tyto práce slouží jako teoretický základ pro samotné pojetí pedagogické komunikace se všemi jejími specifiky a pro samotnou analýzu jednotlivých vyučovacích hodin.

Ze zahraničních autorů je pro mou práci přínosem především Sinclair a Coulthardova[42] analýza vyučování anglickému jazyku především kvůli přesnému rozčlenění školní komunikace na jednotlivé segmenty výměn, kroků a aktů.

2.4 Školská praxe

V neposlední řadě je tedy cenným (tím nejcennějším ve světle této práce) zdrojem poznání reálného stavu i samotná školská praxe. Mathesiův postulát přesného poznání jazykového materiálu pro smysluplnou vědeckou práci s ním je zde naplněn vrchovatě, protože je to v největší míře škola, kde předpokládám velmi intenzivní setkávání SČ a OČ právě vlivem stanovených vzdělávacích cílů daných kurikulárními materiály (viz dále).

Vycházím z předpokladu, že cílem ve vyučování mateřskému jazyku je dovednost žáků a studentů správně a plně používat vlastní rodný jazyk v nejrůznějších komunikačních situacích (tj. mít k dispozici jednak nejrůznější rejstříky jazykového materiálu pro nejrůznější komunikační situace a jednak – a to je to nejdůležitější – být dobře poučen o vhodnosti užití takového rejstříku v dané komunikační situaci). Tento předpoklad je, jak už bylo řečeno, podporován i současnými standardy ve vyučování jazyka, nejčerstvěji vstřícnějšími formulacemi uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (viz dále).

Podle většiny dnešních běžně používaných učebnic českého jazyka pro střední školy je však tímto cílem chápána spíše dovednost správně (=spisovně) psát, v menší míře také správně (=spisovně) komunikovat (písemně i ústně) ve veřejných a oficiálních komunikačních situacích. Zde mám na mysli především tlak na zvládnutí administrativního, publicistického a odborného stylu. Tyto cíle jsou důležité, ale ne komplexní. Poněkud stranou stojí problém

---

39 Mareš-Křivohlavý: 1989.

40 Gavora: 1988.

41 Gavora: 2005.

42 Sinclair – Coulthard: 1975.

neveřejné, soukromé komunikace, ve které se právě ve větší míře, ne-li téměř výhradně, uplatňuje užívání obecné češtiny v těch oblastech České republiky, kde je obecná čeština nejrozšířenější varietou národního jazyka (celá oblast Čech a západní Moravy – viz např. Skalička:1962 nebo nověji Krčmová:1997b a Daneš:1997)[43].

Cílem jazykového vyučování by mělo být funkční zvládnutí všech podob komunikace (čtení, psaní, mluvení a naslouchání) v co nejširším spektru komunikačních rámců a situací. Nelze snad říct (a denní komunikační praxe každého mluvčího českého jazyka nás o tom přesvědčuje), že komunikace mající charakter neveřejný je komunikací nepodstatnou, a tedy na okraji zájmu vyučovacího procesu. O tom, že komunikace neveřejná (v pojetí české lingvistiky pociťovaná jako téměř výhradně nespisovná – k tomu viz Sgall – Hronek: 1992 nebo Čermák: 1997) tvoří většinu komunikačních situací, ve kterých se běžný český mluvčí denně ocitá, nemůže být sporu.

Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že český mluvčí se alespoň ve formě recepce se spisovnou češtinou setkává zřejmě především v její psané podobě nebo ve formě naslouchání čtení pohádek a jiných vhodných žánrů, sledování relevantních pořadů v televizi už v dětském, předškolním věku. Lze také říct, že zatímco s neveřejnou komunikací mají již později studenti na SŠ bohaté zkušenosti, do kontaktu s veřejnou, formalizovanou komunikací se dostávají až prostřednictvím školy a snad lze říci, že intenzivněji (tj. ve smyslu požadované produkce i recepce jazykově i stylisticky náročnějších komunikátů) až v období střední školy – škola tedy musí studenty vybavit potřebnými komunikačními kompetencemi pro zvládání komunikačních norem v oficiálních situacích. Zatímco neveřejná komunikace je typická spíše volnější, jednodušší normou, spontaneitou, primární mluveností a dialogičností (obecná čeština, která je zde primárním kódem na většině území Čech, je dobře funkčně přizpůsobena podmínkám bezprostřední komunikace[44]), spisovný jazyk disponuje normami složitějšími a závaznými, uzpůsobenými k vyjádření složitějších obsahů pomocí propracovaných žánrů.

Škola by tedy měla hrát důležitou úlohu při osvojování především aktivní produkce psaných i mluvených spisovných komunikátů, při osvojování komunikačních norem a způsobů distribuce různých variet národního jazyka v různých komunikačních situacích.

---

43 "*Soudě podle nářečních map - protože jiné podklady k dispozici nejsou - zaujímají české dialekty zhruba 2/3 území pokrytého češtinou (dialektologové mně laskavě opraví) a všem těmto mluvčím, byť s rozdíly, je společná jako lingua franca obecná čeština; lze ji však nalézt i porůznu na Moravě, kam proniká stále více. Není to tedy varieta z tohoto objektivního hlediska nijak menšinová a zanedbáváníhodná*." Čermák: 1996, s. 15.

44 Blíže k tomu Krčmová: 1997b.

3. Pojem diglosie v českém jazykovém prostředí

Jak již bylo výše uvedeno, obecná čeština je útvar jazyka, který je rodným jazykem většiny Čechů žijících na území Čech a velké části Moravy. Můžeme namítat, že pokud je opravdu tím primárním jazykem, není třeba se jej již ve škole učit, a můžeme tedy dát větší prostor vyučování spisovnému jazyku, který se všichni rodilí Češi učí aktivně používat jako jazykový kód de facto nový. Tento argument je diskutabilní především z toho důvodu, že rodný jazyk se učíme proto, abychom v něm mohli úspěšně komunikovat v různých situacích – tedy i v situacích, kdy užití SČ (nebo OČ) není vhodné a adekvátní.

„*Ve výuce českého jazyka a literatury žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů*."[45] Je evidentní, že rámcový vzdělávací program favorizuje jazykové vzdělávání z hlediska komunikačních potřeb a nad spisovnost klade spíš vhodnost a zřetel ke komunikační situaci a záměru.

Případná tvrzení, že žák musí zvládnout jazyk spisovný z důvodu toho, že by byl jeho neznalostí ochuzen o kulturní dědictví a slovesné hodnoty dávné i nedávné minulosti českého národa, nehledě na to, že by se takto nevzdělaný mluvčí vystavoval riziku komunikační neúspěšnosti v některých (především formálních) situacích, by neobstálo ve světle situace v jiných jazycích národů nám kulturně blízkých (např. francouzština nebo angličtina), kde taková jazyková situace neexistuje, a přesto prakticky (rozuměj komunikačně orientované na praktické jazykové dovednosti pro dennodenní užití) pojaté vyučování mateřskému jazyku zabírá podstatnou část kurikula jednotlivých stupňů vzdělávání[46].

3.1 K problému české diglosie

Otázka existence či neexistence diglosie v češtině a jejích případných specifik v českém jazyce je minimálně od 60. let předmětem diskuse v nejširší lingvistické veřejnosti (nejen české). Pokládám za evidentní, že současná česká jazyková situace nese stopy, byť specifické diglosie. Porovnejme si Fergusonovu[47] teorii diglosie se situací v současné češtině jakožto

---

45 Kol. autorů: 2007a, s. 12.

46 Např. k pojetí vyučování jazyka ve Skotsku viz. Kneselová:1995, s. 320: „*Na počátku 70. let se naopak začala zdůraňovat komunikační kompetence, výběr adekvátních jazykových prostředků....Žáci jsou seznamováni s pravidly, se systémem v jazyce, ale nemusí ho přesně reprodukovat, nýbrž hledají v textu, jak je různých prvků využito, jak fungují....Pozornost se zaměřuje zejména na diatypové varianty užívání standardního jazyka tam, kde je to vhodné: ve veřejném styku, v psané řeči, v projevu k neznámému publiku.*"

47 Ferguson:1972.

celku.

Ferguson definuje diglosii jako relativně stabilní situaci, kdy vedle dialektů existuje vysoce divergentní a kodifikovaná, nadřazená varieta, médium psané literatury, která pochází buď z dřívější doby vývoje jazyka nebo od jiné jazykové komunity. Tato varieta se vyučuje (tj. mluvčí ji nabývá) ve školách a je používána nejvíce v psaném a formálním projevu. Nikdy není používána pro běžnou konverzaci – lépe komunikaci.[48]

Jak se můžeme vyrovnat s takovým vymezením diglosie v rámci českého jazyka? Jazyková situace češtiny v podstatě na první pohled splňuje všechny body této definice. Naše situace je na první pohled relativně stabilní, mluvčí chápou střídání kódů obecné a spisovné češtiny (popř. (inter)dialektu a spisovné češtiny na východní části našeho území) jako přirozenou danost, která má své funkční a situační opodstatnění. Ferguson dále uvádí (na příkladech z arabštiny, řečtiny a příp. švýcarské němčiny), že stabilita diglosie může přetrvávat i 1000 let. Z tohoto úhlu pohledu není nutná změna, protože funguje-li něco tak dlouho, není potřeba nic měnit. U nás funguje tento stav de facto od doby počátku 19. století, dalo by se tedy říci, že naše diglosie je ještě mladá, a proto může jevit (jak se zdá, tak jeví) větší známky nestability než diglosie fungující hypoteticky i tisíc let v jiných jazycích.

Česká lingvistika je nejednotná v klasifikaci naší jazykové situace a tato váhavost se projevuje i v rozdílném přijímání pojmu diglosie jakožto termínu, který charakterizuje stratifikaci národního jazyka. Přejděme tedy ke konkrétnějšímu vymezení specifik české diglosie.

Diglosie je pojem, který je tradičně v lingvistice chápán jako takový jazykový stav ve společnosti, kdy:

a)v daném jazykovém společenství jsou užívány dvě odlišné variety jazyka, z nichž jedna je příslušníky jazykového společenství chápána jako prestižní, vysoká (H - high) a druhá je považována za neprestižní, nízkou (L- low) varietu jazyka,

b)každá z těchto variet je užívána pro odlišné funkce a navzájem se doplňují,

c)žádný příslušník daného jazykového společenství neužívá prestižní varietu v každodenní, běžné komunikaci.[49]

Pokusme se nyní aplikovat tyto tři základní body na českou jazykovou situaci.

Ad a) V českém jazykovém prostředí užívají mluvčí SČ ve funkci variety H. Tato varieta je

---

48 Celé znění Fergusonovy definice diglosie: „*Diglossia is a relaively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard) there is a very divergent, highly codified...superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation*“. Ferguson: 1972, s. 244-245.

49 Ferguson:1972, s. 244n.

vzhledem k dnešnímu jazykovému vyučování na našich základních a středních školách převážně považována za jedinou existující varietu českého jazyka hodnou soustavné pozornosti, protože je kodifikovaná, prestižní, historicky fixovaná v literatuře a lingvisticky propracovaná. SČ je u nás vnímána jako ta varieta, které disponuje širšími vyjadřovacími možnostmi k co nejpřesnějšímu a nejpestřejšímu vyjádření mluvčího. Je to varieta lingvisty propracovanější (lépe řečeno propracovaná, neboť OČ není z její podstaty možno nějak výrazně lingvisticky propracovávat, ale určitě ji lze zkoumat a popisovat její funkční charakteristiky; navíc i teorie PLK uvažuje pouze o spisovné češtině jakožto předmětu kultivace a tento stav logicky přebírají i pozdější, poválečné přístupy k teorii spisovného jazyka, čímž se nechtěně opět vrací k premisám puristickým, více k tomu Starý:1995 nebo Cvrček:2008), vzhledem k citovému postoji mluvčích češtiny k této varietě je to i varieta pociťovaná tradičně jako krásnější a vzhledem k historickému vývoji českého jazyka hodnotnější než OČ[50]. To je ovšem argument lingvisticky (šířeji vědecky) bezobsažný.

SČ je rovněž varietou, která je fixována v celém vývoji naší novodobé krásné literatury (od dob počátků národního obrození). Tato varieta, jejíž doménou je především psaný jazyk (viz níže), má tedy v naší diglotické situaci silné postavení právě díky své fixaci v literárním, hodnotovém, šířeji kulturním dědictví českého jazykového prostředí.

Oproti tomu OČ je chápána jako varieta nižší, neprestižní (i z historického hlediska), dialektická a v našem vzdělávacím systému je jí věnována pouze okrajová pozornost jakožto jednomu z interdialektů, které se na jazykovém území České republiky vyskytují (úmyslně píšu vyskytují, protože to nejlépe vystihuje okrajový zájem a reziduální pojetí tohoto kódu v naší školské praxi jakožto něčeho, co existuje, ale je to nedůležité, nezajímavé a marginální - viz dále pojednání o učebnicích).

Zde se již výrazně projevují specifika české diglosie. V našem případě nejde o opozici několika dialektů (které bychom mohli nazvat komplexně varietami L) a variety H, ale o opozici kódu širšího než interdialekt a variety H, přičemž OČ zahrnuje odhadem více než 2/3 českého jazykového území (viz k tomu Čermák: 1997), čímž aspiruje na celonárodní použití.

Ad b) SČ je jazykovou varietou češtiny, jejíž doménou (funkcí) je komunikace oficiální, veřejná a většinou písemná. Oproti tomu OČ je varietou používanou podle současných předpokladů i výzkumů primárně v neveřejných mluvených projevech mluvčích češtiny, částečně i v situacích majících charakter polooficiální (televizní i rozhlasové médium) a soudě podle výzkumů již výše zmiňovaných má OČ tendenci k dalšímu funkčnímu i teritoriálnímu rozšiřování (ke klasifikaci komunikačních situací, v nichž je pravidelně či často OČ užívána

[50] k problematice tzv. syndromu národního údělu více Starý:1995.

viz Čermák: 1997, s. 41n.). Pro českou jazykovou situaci lze konstatovat, že vzájemná komplementárnost není v poměru 1:1, neboť aktivní užívání SČ (vzhledem k prioritní psané a oficiální doméně komunikačních situací) je v menšině proti aktivnímu užívání OČ v běžném hovoru. Na druhou stranu je pro českou diglosii typické, že oba útvary nejsou striktně uzavřené a evidentně dochází k vzájemnému ovlivňování obou. Nejde zde tolik o střídání kódů jako celků, ale spíš o prolínání, míšení prvků obou variet v rámci promluv, vět i v rámci jednotlivých slov (nikdo se *nevozývá* namísto SČ *neozývá* nebo OČ *nevozejvá*[51])

Jak poznamenává F. Čermák k české diglosii: „*je tu ... třeba vidět spíše kontinuum s neostrými hranicemi v něm, a ne jasně oddělené oblasti…jde o společný průnik forem a prostředků, tj. existenci jazykových jednotek, které patří do obou variet*“.[52] Nemůžeme tedy jasně oddělovat dva jazyky v rámci jedné společnosti, ale hovoříme spíše o dvou kódech v rámci jednoho národního jazyka a funkčním střídání jejich prostředků.[53] Někteří autoři proto hovoří v souvislosti s českou jazykovou situací spíše o tzv. psycholingvistické diglosii, kdy hranice mezi dvěma varietami H a L nejsou ostré, dochází k prolínání a mnoho prvků jazyka je společné jim oběma. Mluvčí potom zřejmě vědomě střídá oba kódy ve svém řečovém chování, umí rozpoznat, kdy kterou varietu použít.[54] Bude nás tedy zajímat, jestli tomu tak v řeči učitelů je i při vyučování.

Ad c) užívání SČ v běžném hovoru je obtížné vzhledem k funkcím SČ, které jsme vymezili výše. Platí ovšem toto tvrzení i obráceně, tj. není možné užívat prvků OČ v situacích směřujících k oficiálnosti či veřejnosti (= např. ve školním prostředí) vzhledem k funkcím, které tato varieta má? I zde je specifikum české diglosie zjevné, protože pronikání prvků OČ, tedy variety L, do oficiální veřejné sféry je patrné např. už při letmém laickém poslechu českého rádia (hovoříme spíš o komerčních stanicích, kde prestiž některých pořadů stojí právě na neformálnosti projevu) či televize, zatímco obrácený postup je spíše patrný při odbornějším zkoumání vývoje SČ, což ovšem není účelem této práce. Podle dosavadních poznatků dochází ke střídání kódu SČ a OČ v rámci promluvy, věty i slova, což jenom dokazuje funkční rozostření nebo prolínání obou variet. K problému tzv. hovorové češtiny viz níž.

---

51 Sgall et al.:1992, s. 188.

52 Čermák: 1997a, s. 35.

53 Čermák: 1997a, s. 35.

54 Hedin: 2005, s. 26-27: “*The domninant view today is that Czech does not exhibit diglossia in the classic sense....The speaker has an awareness of which variant she or he is using at a particular moment…*“.

3.2 Funkční pohled na českou diglosii

Spisovná čeština (SČ) je především ve svém tvarosloví varieta převzatá z dřívější doby vývoje českého jazyka a její funkční rozpětí se převážně pohybuje ve sféře oficiální, formální a/nebo psané komunikace.

Pokud bychom měli podrobit obě variety podrobnému zkoumání z hlediska funkcí, jaké obě plní, dojdeme v souladu s F. Čermákem[55] k závěru, že funkční spektrum obecné češtiny (OČ) je mnohem širší a pokrývá i některé funkce SČ, ale ne naopak. Čermák uvádí pro SČ především Jakobsonovy[56] funkce referenční, poetickou a metajazykovou a pro OČ uvádí především funkce expresivní, konativní a fatickou. Důležité je si uvědomit, že toto vymezení funkcí obou variet není pevné a že obě variety mohou využívat různé vyjmenované funkce jazyka. Funkční specifičnost OČ je zřejmá - SČ samozřejmě nedisponuje příliš širokými prostředky pro vyjádření např. funkce expresivní, naopak OČ může klidně zastávat funkci metajazykovou, referenční a velmi dobře i funkci poetickou, jak dokazuje expanze OČ v literárních textech našich předních autorů (Hašek, Čapek, Hrabal, a nověji například Jáchym Topol třeba Petra Hůlová ad.).

OČ získává stále širší funkční rádius v rámci české jazykové situace a nedávné výzkumy to potvrzují[57]. Tento fakt přispívá k destabilizaci diglosie v rámci českého jazykového prostředí. Jako typické faktory ovlivňující oscilaci mezi oběma kódy uvádějí autoři publikace *Variation in language*[58] následující hypotézy:

a) faktory individuální:

1) profese (např. učitel, úředník) – u těchto profesí a dalších se předpokládá vyšší frekvence SČ variety i v soukromí vzhledem k jejich zvyku užívat SČ často a aktivně. Tuto domněnku nemůžeme potvrdit ani vyvrátit, ale bude nás zajímat, jak užívá prostředků obou kódů právě učitel při výkonu své profese, tj. ve škole při vyučování,

2) původ (obecně jde o distinkci Čechy x Morava) – mluvčí pocházející z Moravy často při migraci do Čech přizpůsobují svoji řeč OČ, nicméně se zdá, že tento postup není typický pro opačný případ – OČ mluvčí při přestěhování na Moravu obvykle OČ neopouští, i když autoři přiznávají, že podíl SČ se může v řeči takového mluvčího pod vlivem moravských

---

55 Čermák:1997a.

56 Např. Čermák: 1997b, s. 23-24.

57 Bayerová-Nerlichová: 2003.

58 Sgall et al.:1992, s. 194n.

interdialektů zvýšit,

3) temperament a pohlaví – ženy se zdají více adaptabilní ve smyslu jazykovém, protože více dbají o to, jak působí navenek. Muži naopak zřejmě směřují spíš k posilování vzájemné sounáležitosti, a proto se více drží jejich vernakulárního kódu v situacích běžného hovoru. Zajímavé je v tomto smyslu srovnání užití SČ a make-upu - použití SČ v běžném hovoru je autory považováno za jakousi formu make-upu: „*It should be added, that a wearer of make-up has a free choice; on the other hand , using SC forms in everyday speach means conforming to prescriptions (and, in the better case, to social norms concerning the scale of the items typical for the code-switching*)[59] . Domnívám se, že tento příklad nepřirozeného jazykového chování je přehnaný a velmi atypický, i když zřejmě taková možnost záměrného použití SČ v běžném hovoru je možná – a neslučuje se s komunikačními normami. Chápu tento příklad jako demonstraci nepřirozenosti SČ pro běžnou konverzaci,

4) věk – zdá se, že souvislost věku a střídání kódů není přímočará, nebo minimálně není tak podstatná jako výše uvedené faktory. Jak ovšem uvádí J. Hronek[60] , k úplnému zvládnutí spisovného jazyka často nedochází ani během vysokoškolského studia češtiny a internalizace spisovné češtiny i v aktivním užití přichází až v souvislosti s povoláním nebo nějakou společenskou činností, nikoliv ve škole.

b) faktory situační

1) stupeň soukromosti jazykového projevu,

2) vztah k posluchači – užití především SČ prvků v jazykovém projevu mluvčího snižuje upřímnost mezi přáteli. Tento předpoklad potvrzuje výše uvedenou domněnku, že užití variety SČ charakterizuje komunikační situaci jako oficiální, emočně neutrální,

3) téma – zdá se, že vliv tématu na střídání SČ a OČ je vzhledem k výše uvedeným skutečnostem méně závažný, což ovšem neznamená, že vliv tématu na střídání SČ a OČ neexistuje. Z mého výzkumu plyne, že vliv tématu na střídání prostředků SČ a OČ je dobře postižitelný (viz kvalitativní analýza dialogické komunikace v hodinách, kapitola 7).

Především faktory situační jsou podstatné pro tuto práci, domnívám se, že všechny tři výše uvedené faktory mají podstatný vliv právě na oscilaci mezi SČ a OČ při vyučování. Otázkou je, nakolik a jak se tyto aspekty do jazykové stránky vyučování promítají.

---

[59] Sgall et al.:1992, s. 197.

[60] Hronek:1972, s. 107n.

3.2.1 Prestižní funkce variety H

Ferguson uvádí diglosii jakožto funkční prostředek k rozlišení variety H (high=SČ) a L (low-OČ), jehož působením vznikají dvě základní variety jazyka, které se v zásadě, kromě výše nastíněných funkcí, liší mírou prestiže jim inherentní. Chápu tento aspekt jako určitou sedmou funkci jazyka, kterou si nazvěme **funkcí prestižní.** Z hlediska sociolingvistiky se zajímáme nejen o jazyk v jeho imanentní podobě, ale především o fungování jazyka ve společnosti. Bylo by proto chybou odmítat (byť to je v rozporu s ortodoxně instrumentálním pojetím jazyka) existenci prestiže jakožto funkce jazyka. Samotným užitím variety H totiž mluvčí v některých komunikačních situacích signalizuje určitou míru prestiže (chcete-li společenské důležitosti), kterou dané komunikaci přikládá. Argumenty zastánců větší expanze variety H jsou zcela v souladu s prestižní funkcí této variety. Varieta H je podle Fergusona „krásnější", „logičtější", „hodnotnější"[61]. V čem opravdu spočívá tato prestiž variety H? Nelze poměřovat hodnotu jazyka pouze jeho jakousi krásou či historickou hodnotou – to by byl krok zpět k puristickému období Naší řeči pod vedením Hallerovým. Naopak – hodnota jazyka je dána především jeho schopností co nejlépe plnit své funkce komunikační. Jen takový jazyk je hodnotný, pokud jím mluvčí dosáhne komunikační úspěšnosti. J. Bartošek[62] toto tvrzení odmítá a argumentuje stále větší popularitou SČ mezi manažery, politiky a seriózními novináři, kteří užívají SČ právě ve snaze o co největší komunikační úspěšnost, bohužel však chybí konkrétní materiálový korpus, který by jeho tvrzení dokazoval[63]. Naopak, jak vyplývá z výzkumů L. Bayerové-Nerlichové[64], Müllerové-Hoffmannové-Schneiderové[65] (tento konkrétní materiál ovšem pochází z počátku 90. let, tedy z doby těsně po revoluci), Hedin[66]

---

61 Viz Ferguson:1972.

62 Bartošek:1997, s. 44-51.

63 Co se týče právě komunikace manažerů, je možné, že i zde dochází k oscilaci mezi SČ a OČ – jinými slovy i zde může mít OČ prestižní funkci v určitých komunikačních situacích, jak ukazuje příklad uvedený v *Češtině na přelomu tisíciletí* na s. 104 na závěr kapitoly o jazyce managementu: „ *Můj předchůdce, který byl špičkový manažer, začínal jako dělník a mluvil neskutečně sprostě, ale byl úspěšný manažer. A já si myslím, že to s jazykem strašně málo souvisí, a najít souvislost je dost odvážné, a já si dokonce myslím, že neexistuje. Mnohdy je to mým handicapem, že mluvím spisovně. Když jdu na dílnu, měním jazyk*". Bozděchová:1997, s. 104.

64 Bayerová-Nerlichová: 2003.

65 Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová: 1992.

66 Hedin:2005.

či Maglione[67] (tyto studie obsahují i materiály novější z první poloviny prvního desetiletí 21. století), stále více komunikačních situací posledních 20 let (i situací směřujících k veřejnosti nebo k oficiálnosti – návštěva lékaře, obchodní styk, některé pořady se zřetelně vymezeným adresátem či dialogickou formou v televizním vysílání) v českém prostředí se odehrává prostřednictvím variety L nebo s jejím výrazným podílem.

V současné době, která směřuje ke stále většímu rozrůzňování společenských vrstev, různých nároků na formy komunikace v různých situacích a snad i vzhledem k době nedávno minulé a s ní spojeným současným odporem části lingvistické obce k preskripci a nařizování, je varieta H pociťována jako příliš svazující svými složitými pravidly, vysokou mírou noremnosti potvrzovanou kodifikací – dříve předpokládaná prestižní funkce SČ (vyplývající z její propracovanosti, kodifikace a hlavně předpokládané funkční úplnosti) v celospolečenském smyslu je zde zřejmě na ústupu nebo se mění její funkční uplatnění[68]. Někteří lingvisté uvažují o nesouladu změněných společenských norem chování a kodifikovanou normou jazykovou.[69]

V tomto ohledu je třeba zvážit i termín *mluvnost* jazyka. Rozumím jím srozumitelnost, vnímatelnost jazyka[70], vytříbené a promyšlené užívání jazyka, které je vedeno především maximálním zřetelem k adresátovi.

Spisovnost a s ní korelovaná správnost byla, jak už jsem výše upozorňoval, ve školské praxi nadřazena vhodnosti a přiměřenosti. Můžeme se domnívat, že v některých méně formalizovaných situacích se již od spisovnosti upouští (viz zmiňované materiálové výzkumy), možná právě ve snaze o větší důvěrnost, menší odstup mezi těmi, kdo spolu komunikují, nebo právě z důvodu usnadnění, zjednodušení komunikace. Z tohoto úhlu pohledu bude zajímavé analyzovat právě střídání obou variet ve škole, při vyučování – jaké funkce má případné užití nestandardní variety, v našem případě OČ.

Považuji za nutné přehodnotit náhled na prestiž jazyka v tom smyslu, že jazyková varieta není prestižní proto, protože je starší, literárnější, hezčí, „závazně noremnější“ a institucionálně kodifikovaná, ale proto, že v daném společenství plní komplexně funkce jazyka, jejím užíváním dosahují mluvčí v rámci skupiny pravidelně komunikační úspěšnosti,

---

67 Maglione: 2003.

68 Daneš: 1995, s. 7: „*závaznost norem se pociťuje méně výrazně a je méně uznávána, hodnotové standardy ustupují, resp. mění se hierarchie hodnot*.“.

69 Nebeská:2003, s.105.

70 Bartošek:1997.

její užití je v rámci skupiny pociťováno jako přirozený prostředek sebeidentifikace jedince se skupinou. Z toho plyne, že prestiž je varietě připisována na základě preferencí společenské vrstvy, skupiny, nikoliv institucionálními zásahy. To také implikuje fakt, že prestiž variety není neměnná a jednou provždy daná.

Postulát funkční úplnosti (univerzality) spisovného jazyka, který jinými slovy formuloval již ve svých publikacích PLK[71] jako vymezení proti brusičským tendencím před 70 lety, se nenaplnil, protože je zřejmé, že SČ všechny funkce jazyka neplní a komunikační úspěšnost v situacích vyhrazených dříve tradičně SČ není jejím použitím podmíněna (viz např. Müllerová-Hoffmannová-Schneiderová: 1995). Znamená to, že prestiž daná funkčním univerzalismem je představa překonaná, stejně jako brusičská představa prestiže jazyka dané jeho historickou čistotou.

Jak již bylo řečeno, česká diglosie je specifická tím, že není striktně vymezena jedna varieta vůči druhé, neexistuje tu přísná dichotomie, spíše můžeme hovořit o volné hranici mezi oběma varietami, nicméně je evidentní, že obě variety mají svoje alespoň rámcové funkční a situační rozmezí.

SČ tedy není onou Havránkovou dokonalou a univerzální varietou národního jazyka, což už snad dnes nikdo nepopírá - nezahrnuje totiž úplně funkční spektrum jazykem pokrývané – a právě rozdílné užití obou variet v rámci opozic mluvenost x psanost, oficiálnost x neoficiálnost to dokazuje. Existuje však i řada mezipásem[72], která jsou typická míšením obou kódů (obchod, profesní neformální schůze na pracovišti apod.) To je v rozporu s Fergusonovým tvrzením, že obě variety mají své funkční a sociální vymezení a zde je nutno říci, že právě existence takových mezipásem (jejichž zkoumání se věnují např. O. Müllerová, J. Hofmannová a E. Schneiderová[73]) znemožňuje jednostranné řešení naší jazykové situace s jednoznačnou preferencí a podporou té či oné variety. Jak uvádějí výše zmíněné autorky ve své publikaci *Mluvená čeština v autentických textech* „*…ani rozhovory při vyřizování úředních záležitostí nebo v ordinaci lékaře, byť i více méně řízené, dnes obvykle nemají příliš oficiální nebo formální ráz*.“ (Müllerová a kol.: 1992, s.2)

---

71 Havránek a kol:1932.

72 Čermák:1997a .

73 Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová: 1992.

3.2.2 Nabývání variety H

Ferguson uvádí, že typickým znakem variety H v diglosní situaci je způsob jejího nabývání mluvčími. Varieta H netvoří součást přirozeného nabývání řeči dítětem v předškolním věku. V době, kdy je dítě téměř výhradně fixováno při nabývání řeči na vlastní rodinu (dle Labova[74] období zhruba do 5. roku života, kdy si dítě osvojuje základní gramatická pravidla a lexikum), téměř nemá možnost setkat se s projevy variety H ve společnosti a veškerá jeho aktivní komunikace s okolím i komunikace jeho okolí probíhá v rodinném prostředí (a velmi minimálně i v prostředí vrstevnickém) na základě variety L. Pasivně dítě vnímá nejrůznější žánry přiměřené věku (např. pohádky), kde podíl SČ bude výrazně vyšší. Můžeme rovněž předpokládat, že pasivně se může dítě setkat se spisovnou varietou při vstupu do mateřské školky ze strany učitelek. Potvrdit tuto domněnku nemůžeme[75], navíc ne každé dítě mateřskou školkou projde, a tak vliv této předškolní instituce na rozvoj jeho komunikačních kompetencí nemůžeme paušalizovat.

Toto schéma se výrazně mění při vstupu dítěte do povinné institucionální vzdělávací soustavy, tj. do školy. Dle Labova nastává v tomto období (od cca 5. roku do 12. roku vývoje dítěte) oslabení jazykového působení rodiny ve prospěch jazykového působení vrstevníků, kteří upevňují kompetence k užívání běžně mluveného jazyka, variety L. Ve škole je dítě dříve nebo později podrobeno výuce takové variety vlastního mateřského jazyka (mateřským jazykem (kódem) dítěte je varieta L), která je odlišná od jeho dosavadní jazykové praxe. Podle F. Čermáka je dítě, které již v 6 letech bezpečně ovládá svůj mateřský jazyk ve smyslu gramatiky, syntaxe a stále se rozvíjejícího lexika a dosahuje pravidelné komunikační úspěšnosti v rámci rodiny a vrstevníků, vstupem do vzdělávacího systému konfrontováno s tím, že mluví špatně[76] a že správná je pouze varieta H, kterou se učí ve škole a jíž je psána literatura daného jazykového společenství. Tato domněnka dnes není přesná, protože podle očekávaných výstupů v RVP ZV je školní vzdělávání v prvních dvou rocích zaměřeno spíš na rozvoj přirozené komunikační kompetence, rozlišování spisovnosti a nespisovnosti přichází až zhruba od třetí třídy ZŠ, samotné aktivní zvládání spisovného kódu a související kompetence pro výběr vhodných jazykových prostředků se předpokládá de facto až na konci

---

74 Více viz Šebesta : 1999.

75 RVP pro předškolní vzdělávání o kompetenci k rozlišování spisovnosti a nespisovnosti nehovoří, podporována je schopnost přirozené a smysluplné komunikace na různých úrovních.

76 Např Čermák:1997a, s. 35:„*Běžný Čech ze západní většinové části oblasti se rodí do primárního jazyka, kterým je pro něj obecná čeština (někdy s menší příměsí dialektických prvků) a až od šesti let, kdy začíná chodit do školy*, se *dovídá, že mluví "špatně" a že správná čeština, kterou má mluvit a později také psát, je ta, se kterou ho seznámí paní učitelka...*“.

ZŠ, kdy už mělo dítě dostatek příležitostí se se spisovností setkávat i mimo školu).

Nicméně škola podle tohoto názoru vede žáka především k tzv. prestižním (v tomto případě míněno spisovným) formám komunikace. Podle F. Čermáka[77] je tento stav zdrojem pozdějších nejistot dospělého mluvčího při komunikaci ohledně správnosti či nesprávnosti daného tvaru, vazby apod., jak dokazují stále velmi četné dotazy v jazykové poradně ÚJČ nebo například hyperkorektní chyby v pracích studentů motivované snahou o jazykovou správnost (téměř s železnou pravidelností se opakující *dvěmi, aby jste, vzal jsem jsi)*.

Tlak školy na zvládnutí spisovného kódu samozřejmě existuje, otázkou zůstává, není-li to spíš problém způsobu vyjadřování než potlačování některých jazykových variet. Jak již bylo výše uvedeno, OČ se vyznačuje zjednodušenou normou z určitých důvodů, které ji předurčují především k dialogickému, bezprostřednímu použití. Z tohoto úhlu pohledu bychom mohli uvažovat o splývání pojmu tzv. omezeného kódu (k tomuto termínu viz Bernstein:1972, my ho ovšem chápeme ve smyslu strukturního omezení, zjednodušení, nikoliv ve smyslu omezení na určitou společenskou vrstvu) a OČ, nicméně podrobnější výzkumy na toto téma nemáme k dispozici, nemůžeme tedy jednoznačně podpořit či odsoudit takový tlak školní instituce.[78]

V pozdějším věku, od 15. roku do 18. roku života, tedy ve stádiu vývoje jedince, které nás primárně zajímá, by podle Labova[79] jako vyjadřovací vzor mělo nejvíc působit širší sociální prostředí a média (obě variety), vrstevníci (varieta L) a škola (varieta H). Zdá se tedy, že poměr působení obou variet na dospívajícho jedince je vyrovnaný, nelze ovšem přesně zjistit, do jaké míry ten který zmiňovaný vliv převažuje, a tak se musíme spokojit s konstatováním, že v tomto věku působí na jazykový vývoj studenta obě variety ve svých specifických kontextech.

Labov nazývá toto období *stadiem stylistické variace*, kdy se mimo jiné učí student uvádět řeč do vztahu ke kontextu a je vystaven skupině mimo bezprostřední sousedství a známé prostředí. Rodina již v tomto období zřejmě nehraje pro vývoj komunikačních kompetencí dítěte tak důležitou roli, její vliv je nahrazen vlivem skupiny vrstevníků a školy. Vliv mediální komunikace na komunikační vývoj dospívajícího je v tomto období považován za

---

77 Čermák:1997a, s. 34-43.

78 Navíc, jak uvádí ve svém příspěvku T. Holasová *:"...je zřejmé, že pedagogické dokumenty mohou stanovit cíle, respektive očekávané výstupy...., ale nemohou řešit konkrétní obsah, tj. co je spisovné, a to jak v mluveném, tak i v psaném projevu*." Holasová:2004, s. 368.

79 volně podle Šebesta:1999, s. 44.

nejintenzivnější, a proto musí škola věnovat mediální komunikaci více pozornosti.[80] Tento požadavek je již částečně naplněn v RVP G, kde se s mediální výchovou počítá alespoň jako s průřezovým tématem.

Na základě již výše zmiňovaných výzkumů, které se dosud věnovaly užívání obou variet v různých komunikačních situacích, se domnívám, že i v rámci širšího sociálního prostředí a také vlivem mediální komunikace, se kterými SŠ student vstupuje v tomto období intenzivně do kontaktu (tedy obecně se širším spektrem komunikačních situací), bude v souladu s obecně uznávaným poznatkem, že mluvená komunikace je většinová a v českém prostředí realizovaná převážně jinou varietou než varietou H, v *mluvené* produkci dominantní varieta L, v psané produkci můžeme působením školy očekávat recepci i produkci stylisticky náročnějších, především spisovných komunikátů.

Recepce potom bude zřejmě (nejen) díky školnímu vzdělávání a četbě, ale i dalšímu studiu, účasti na širším spektru komunikačních situací a médiím bohatší ve smyslu vnímání obou či více kódů v obou rovinách, psané i mluvené[81].

Toto hypotetické dělení uvádím jako předpoklad a svou prací chci přispět k poznání alespoň toho, jak funguje distribuce obou kódů v mluvené podobě v procesu školního vyučování.

Varieta H se tedy vyučuje (platí to i pro situaci v Čechách – viz současné české učebnice češtiny) především jakožto systém gramatických a ortografických pravidel (norem), která je třeba imitovat, naučit se nazpaměť, osvojit si je a naučit se je používat v situacích, které použití variety H vyžadují nebo se v nich očekává. Ferguson uzavírá – není možné takovou situaci změnit, dokud rodiče nebudou na své děti od narození hovořit varietou H a tuto varietu striktně používat v celkové komunikaci s dítětem. To je možnost v českém prostředí (a asi v jakémkoliv diglotickém prostředí) problematická, protože, jak již bylo řečeno, SČ nedisponuje dostatečnými prostředky pro spontaneitu a jejím výhradním funkčním prostředím (v Čechách) je psaná a oficiální, formální sféra jazyka. Vzhledem k tomu, že naše varieta H, SČ, je svou funkční povahou spjata spíš s psanou podobou jazyka, je taková možnost u předškolního dítěte předem problematická minimálně z pohledu aktivní produkce (u recepce tu samozřejmě určitý prostor je i v předškolním věku, viz výše) a možnost větší expanze SČ na úkor OČ nemyslitelná. To by přispívalo k větší stabilitě diglosie u nás, ale jak je patrné,

---

80 „*Především v dětství a mladém věku sledování médií postupně narůstá a na svém vrcholu přesahuje významně průměr platný pro všechny vrstvy obyvatelstva.*“ Šebesta:1999, s. 55.

81 Co se týče recepce spisovného projevu, setkáme se i s vyhraněným názorem, že je většinově záležitostí pouze pasivní recepce: „*Pro velkou část mluvčích, zejména mládeže a ty, kteří nepůsobí aktivně v kulturním životě, jsou však veřejné projevy (*z kontextu vyplývá, že autor ztotožňuje pojem veřejný projev s oficiální komunikační situací vyhrazenou spisovnému jazyku- poznámka JČ) *převážně záležitostí pasívního vnímání a školy*“. Hronek:1972, s. 98.

vliv variety L na utváření jazykového povědomí dítěte je mnohem intenzivnější a širší než vliv variety H.

3.2.3 Obecná čeština

Obecná čeština je „*dalším jazykovým útvarem aspirujícím na funkci celonárodního jazyka“* [82]. Pro účely této práce považuji OČ za centrální útvar v rámci mluveného národního jazyka na většině území České republiky, v jehož fonologické, morfologické, lexikální i syntaktické podobě se projevují přirozené vývojové tendence českého jazyka. Jedná se o celonárodně srozumitelný mluvený jazykový útvar, jehož prostředky jsou využívány v různých komunikačních situacích, v krásné literatuře i ve veřejných promluvách.[83]

Ačkoliv je tradičně OČ připisována charakteristika „nespisovná“, která v tradičním povědomí mluvčích koreluje s termínem „nesprávná“ nebo ještě lépe „pro školu nevhodná“, podržím se raději charakteristiky OČ jakožto variety nekodifikované, běžně mluvené, rozšířené na celém území Čech a stále více pronikající na území Moravy.

OČ již dnes některými autory[84] není považována za interdialekt vzhledem k tomu, že její podstatou není spojování lokálních dialektů, které se stále užívají[85], protože OČ již zřejmě lokální dialekty na „svém“ území téměř vytlačila a je užívána místo nich.[86] To je také jeden z důvodů, proč se stává silnou konkurencí spisovné variety.Pro potřeby této práce vycházím z ucelenějšího popisu OČ v publikaci *Obecná čeština*[87], *Variation in language*[88] a *Čeština bez příkras*[89].

---

82 Nebeská: 2003, s. 100.

83 Cvrček a kol.:2010, s. 24.

84 Už B. Havránek na závěr zmiňované diskuse v 60. letech v Sas uznal, že OČ přestává být pouhým interdialektem, ale dostává se do pozice „obecně mluveného jazyka“, přičemž její podstata se tím odlišuje od moravských interdialektů. Blíž k tomu viz Havránek: 1963.

85 K tomu viz Havránkova definice interdialektu – Havránek a kol.: 1932, s. 42

86 „*Obecnou češtinu zde chápeme jako výsledek nivelizace nářečí Čech, který se dotýká všech jazykových rovin*“ Krčmová:1997b, s. 165.

87 Hronek: 1972.

88 Sgall et al.: 1992.

89 Sgall – Hronek, 1992.

3.3 Standardizace

Ferguson tvrdí, že zatímco varieta H má silnou tradici vlastního lingvistického zkoumání (gramatiky, slovníky, ortografické a ortoepické příručky), varieta L toto postrádá nebo má jen ve velmi omezené míře (např. často zmiňovaný a dosud víceméně ojedinělý pokus o základní popis OČ v práci *Čeština bez příkras*, již zmiňovaná *Variation in Language* nebo Hronkova *Obecná čeština*). Často se zkoumání variety L věnují autoři mimo dané jazykové společenství (viz v naší situaci opět Bayerová-Nerlichová v Německu, Neil Bermel v Anglii nebo Tora Hedin ve Švédsku či P. Townsend[90]), kteří nepodléhají subjektivním preferencím tolik jako rodilí mluvčí daného (v našem případě českého) jazyka.

Zatímco SČ je regulována poměrně častými kodifikačními zásahy ve snaze uchovat pevnou, striktní normu, OČ disponuje normou rozvolněnou (protože není kodifikována, a tudíž se neustále a přirozeně vyvíjí), což ale neznamená, že nedisponuje normou žádnou. Norma OČ je implicitně daná územ a právě neexistence institucionální kodifikace dává OČ možnost přirozeného vývoje, přirozené reflexe vyjadřovacích potřeb jejích mluvčích. Snad právě obava z demokratizace jazyka vede odpůrce OČ k neustálému odmítání OČ jakožto variety zásadní (zdroj jazykového vývoje) pro českou jazykovou situaci. Jak ovšem v současnosti vidíme, právě pojem *standard jazyka* začíná znovu nabývat na důležitosti. Standard je chápán jako velice široký termín zahrnující přechodná pásma územní i generační, ale zejména funkční a stylové rozdíly.[91] Čili pod pojmem standardizace si nepředstavujeme (v opozici k Fergusonovi) normalizaci a přísnou kodifikaci, ale spíše doporučení vhodnosti a nevhodnosti užití daného jazykového prostředku v daném komunikačním schématu[92].

3.4 Střídání kódů a škola

Vstupem do vzdělávací soustavy dochází ke změně působení jazykových vzorů a dítě se začíná seznamovat s varietou H mnohem intenzivněji i ve formě požadované produkce spisovných komunikátů. Škola představuje nový typ prostředí, kde se mění požadavky na sociální interakci a komunikaci. Podle některých autorů představuje škola dokonce zásadní zdroj ovlivňování jazykového povědomí, protože svým formativním působením ovlivňuje

90 Townsend: 2002.

91 Čermák – Sgall – Vybíral: 2005, s. 103-115.

92 K tomu viz diskuse na stránkách Sas v posledních letech (2005, 2006).

deklarativní postoje mluvčích k jazyku[93].

Je zřejmé, že existence diglotických prvků v jazyce způsobuje potíže při osvojování nových komunikačních norem – dítě si musí osvojit aktivně v písemném i mluveném projevu nejen novou normu jazykovou (odlišnou od té, se kterou do školy přišlo z rodinného prostředí), ale musí se především vyrovnat s nutností osvojit si správně různé vzorce řídící komunikaci v různých situacích. Jinými slovy, kromě značně odlišné kodifikované normy SČ, kterou musí zvládnout (a v českém prostředí musíme připomenout tradičně přílišný důraz na zvládnutí pravopisných pravidel a obecně na psanou manifestaci jazyka), musí také zvládnout rozeznávat míru oficiálnosti a prestiže komunikace – a adekvátně tomu přizpůsobit výběr použití variety H nebo L.

Podle některých výzkumů[94] nezvládnutí tohoto přepínání kódů může vést až ke školnímu neúspěchu obecně.

Problematice mluvy dítěte v dnešní jazykové situaci se věnuje M. Krčmová[95], která dochází k několika podstatným závěrům. Ačkoliv se její výzkum opírá o data zjištěná v rámci moravské jazykové situace, lze výsledky vztáhnout i k naší sledované problematice:

a)Je evidentní, že dítě v raně školním věku již má vytvořeno vědomí vazby výrazových prostředků ke konkrétním podmínkám situace.

b)V období kolem 7. roku dítěte se již stabilizuje vědomí diferenciace jazyka a základní komunikační normy jeho užívání.

Z toho vyplývá, že škola nehraje iniciační roli při tvorbě povědomí o diferenciaci variet a jejich správného užívání v rámci komunikační situace, nicméně má velmi důležitou roli při dalším rozvíjení této kompetence. Přeceňování spisovnosti v rámci školního vyučování by mohlo vést k zbytečnému rozkolísání povědomí dítěte o tom, kdy je spisovnost na místě a kdy ne. Škola by měla toto již v raném věku vytvořené povědomí prohlubovat a upevňovat s cílem vychovat sebevědomého a poučeného uživatele národního jazyka.

Ačkoliv zaznívají názory[96], které tvrdí, že pokusy o implementaci běžně mluveného jazyka

---

93 Cvrček:2008b, s. 77.

94 Šebesta:1999, s. 50n.

95 „*Charakteristika jazyka dítěte byla samozřejmě studována i s ohledem na vyústění didaktické: Tento pohled je nutně spojen s proklamovanou spisovností výsledných komunikátů, neboť cílem výuky je mimo jiné naučit dítě aktivně užívat spisovného jazyka a kvalita tohoto zvládnutí je jedním z obvyklých měřítek školního úspěchu: Vše za hranicemi spisovnosti je proto běžně odmítáno jako „chyba“*.“. Krčmová: 1997a, s. 219n.

96 Viz Hauser:2004, s. 47.

do výuky spisovné češtiny již byly didaktikou češtiny odmítnuty, vyřešeny, a není tedy třeba znovu tuto otázku vyvolávat, ve světle této práce lze snad říci, že právě v posledních dvaceti letech, kdy byly a dost možná ještě jsou v pohybu normy společenské (viz Daneš:1995), dochází i k pohybu v rámci norem jazykových, které jsou jejich součástí. Na změněné společenské podmínky musí škola reagovat pružně, aby budoucí občané (uživatelé jazyka) byli k efektivnímu a funkčnímu užívání mateřského jazyka dobře a vhodně připraveni.

Labov ve své tzv. teorii diference[97] dochází k názoru, že užívání kódů různých sociálních vrstev (tyto kódy jsou strukturně komplexní a schopné vyjádřit logické argumenty) je ve škole považováno za nevhodné, protože tyto různé kódy jsou nespisovné, tj. neprestižní. Rovněž je podle Labova zřejmé, že lepší verbalizační schopnosti dětí střední třídy a lepší ovládání prestižní variety jazyka není důsledkem větších kognitivních schopností. To znamená, že pouze vybrané, prestižní způsoby vyjadřování (prestižní v českém školním prostředí tedy pomocí SČ) nezaručují logičnost vyjadřování a že větší školní úspěšnost žáků ze střední společenské vrstvy není důvodem k upřednostňování prestižního kódu jazyka ve škole. Jak ovšem připomíná K. Šebesta[98], je v českém prostředí problematické počítat s tím, že střední vrstva disponuje nějakým specifičtějším kódem (jako např. ve výrazně sociolingvisticky rozrůzněné společnosti anglické) vzhledem k nedávné dlouhodobé nivelizaci společnosti. Podle výše uvedeného se tedy zdá, že OČ zasahuje neoficiální, poloficiální, ale především mluvené vyjadřování všech utvářejících se společenských vrstev rovnoměrně, a proto je její expanze tak intenzivní. Jinými slovy, užití OČ nesignalizuje v naší jazykové situaci příslušnost k určité společenské vrstvě.

Jak již bylo v jiných souvislostech výše naznačeno, škola podle některých názorů v českém prostředí vytváří tlak na zvládnutí SČ i v situacích, které pro ni nejsou typické (především mám na mysli implementaci norem psané SČ do mluveného projevu, jak to dokazuje ve své práci J. Svobodová[99]).

Berlička, kterou se pokoušeli čeští lingvisté použít pro překlenutí tohoto problému, se nazývá *hovorová čeština*. Stále více se ovšem ukazuje, že tento pojem je velmi problematický.

---

97 Labov:1969.

98 Šebesta:1999.

99 „*Týká-li se spisovnost mluvené podoby češtiny, působí už slovo samo jednak poněkud nelogicky, jednak vyvolává podle našich zjištění – ve škole například u svědomitých učitelů s delší praxí – zúženou představu, že je třeba zvýšenou měrou dbát na závaznost a korektnost, a to třeba i s příklonem ke knižnosti, neboť je nepatřičné a napadnutelné, aby to, co je* ***řečeno,*** *vysloveno jako spisovné, se ocitlo v rozporu s oficiálními kodifikačními příručkami....Domyšleno do důsledků:* ***školská*** *(učitelská)* ***norma*** *se vyznačuje větší tuhostí, nepřizpůsobivostí a inklinací k zastarávajícím jevům než norma ostatních poučených uživatelů spisovného jazyka.*“ Svobodová:2000, s. 21, 23.

Hovorovou češtinu chápe J. Hronek jako tu část národního jazyka, která tvoří mezistupeň mezi OČ a SČ. „*Jde tedy o spojování obecně českých variant (u těch prostředků, kde jsou zvláštní obecně české varianty, odlišné od spisovného jazyka, k* dispozici*)* s *prostředky spisovnými (tam, kde zvláštní obecně české varianty neexistují*.“[100] Podle tohoto chápání jde spíš o kombinaci prvků spisovných s nespisovnými (jde tedy o kvantitativní pohled na hovorovou češtinu, nikoliv kvalitativní), tedy o oscilaci mezi oběma varietami. Tento postulát najdeme i u Bermela[101], který poukazuje na značnou nejednotnost v názorech, které morfologické elementy by se měly do hovorové češtiny řadit. Bermel nenachází v žádných svých materiálových výzkumech (literární dialogy) jasný argument pro existenci hovorové češtiny jakožto variety na úrovni celonárodního používání.[102] Nelze tedy tento pojem chápat jako útvar jazyka, jako jakousi subvarietu patřící ke spisovné češtině i vzhledem k relativně malému rozšíření spisovné variety v běžném hovoru[103].

Disproporce mezi školním pojetím výuky mateřštiny a reálnou situací v českém jazykovém prostředí tak zřejmě vzniká přeceňováním prestiže a funkčního rozpětí SČ, menším respektem ve starším školním věku k přirozeným komunikačním kompetencím, jichž dítě nabylo v předškolním a raně školním věku a jichž průběžně nabývá v interakci se širším sociálním prostředím a s vrstevníky během školní docházky.[104] Je tedy nutné, aby školská praxe v pojetí naší diglosie odhlédla od černobílého pojímání jazykových projevů, ale zaměřila se na variantnost a adekvátnost použití různých jazykových prostředků v různých situacích.

Z tohoto důvodu musíme tedy odmítnout vyhraněný názor P. Hausera, že totiž „*Ve vyučování se však ve všech předmětech musí (*studenti, žáci – pozn. JČ*) vyjadřovat spisovně. Nelze do*

---

100 Hronek:1972, s. 99.

101 Bermel:2000.

102 „*From all this it is very easy to suspect that ColC* (Colloquial Czech – hovorová čeština – poznámka JČ) *was posted either as a matter of wishful thinking, or on a basis of incomplete linguistic observation and information.“* Bermel:2000, s. 45.

103 „*Užívají-li mluvčí tohoto typu (*s odborným vzděláním, pozn. JČ*) v Čechách ve větší míře uvedeného způsobu vyjadřování (tedy v podstatě obecné češtiny, s velkým množstvím „přejatých“ slov spisovných), pak právě užívají v menší míře (v běžném hovoru) jazyka spisovného. A není-li spisovný jazyk rozšířen v běžném hovoru, je pochopitelné, že není ustálena jeho podoba hovorová*.“ Hronek:1972, s. 100.

104 K problému úlohy školy při osvojování povědomí o jazykové náležitosti hovoří i J. Svobodová (Svobodová:2004):“*Je pravda, že škola někdy i přímo zplošťuje představy o jazykové náležitosti jen na protiklad kladu a záporu...., nepřihlíží k úzu ani k proměňující se spisovné normě ve smyslu poměnlivého stavu vědomí, kam by patřila nejen škála promluv již uskutečněných, ale současně jisté očekávání, podle něhož se může či nemusí jazykové jednání později realizovat*.“.

spisovného vyjadřování mísit výrazy nespisovné. Každé nespisovné vyjadřování žáků opravíme.“[105] Takové přímočaré zjednodušení je v rozporu s výše uvedeným, především pak s tím, že škola představuje komunikační sféru nejrůznějších situací (snad můžeme chápat školní prostředí jako zjednodušený model společnosti), ve kterých je jazyková variabilita a oscilace mezi SČ a OČ normální a situačně nepodložené vyžadování přísné spisovnosti by tak bylo v rozporu s komunikačním územ společnosti vně školních zdí.

3.5 Diglosie – pozitivní či negativní jev v češtině?

Domnívám se, že ještě důležitější je nyní zamyslet se nad efektem existence specifické diglosie v češtině. Je velmi podstatné se zamyslet nad klady či zápory takového stavu v našem národním jazyce. Diglosii totiž nemusíme vnímat pouze jako záporný jev, jehož působením a v důsledku i tradičním okrajovým zájmem o jeho existenci při vyučování mateřštině vzniká komunikační „schizofrenie“ – diglosie může být i jevem usnadňujícím komunikaci v mnoha směrech. Je tomu tak ovšem v české situaci?

Podle Fergusonova stanoviska není a nebývá diglosie vnímána jako problém, dokud jde o stabilní situaci a dokud není naplněno několik podmínek, které směřují k jejímu ústupu. Domnívám se, že všechny tyto podmínky jsou v české jazykové situaci už alespoň částečně naplněny, že je tedy nutné diglosii chápat jako reálně existující problém, protože se zdá, že je na ústupu, čili se stává značně nestabilní. Podle Fergusona je tedy k rozkolísanosti a problematizování diglosie zapotřebí naplnění těchto postulátů:

a) V jazykovém společenství je rozšířena gramotnost z důvodů ekonomických či ideologických.

Tuto podmínku chápu obecně jako snahu o demokratizaci jazyka, po otevření se jazyka vůči svému společenství a po co největším naplnění co nejširších komunikačních funkcí a potřeb co největšího počtu mluvčích daného jazyka. Z ideologických důvodů jde především o již výše uváděnou demokratizaci společnosti od roku 1989, která přinesla mimo jiné i změnu hierarchie hodnot. V jazyce jde konkrétně o snahu po menší nivelizaci a svázanosti normami, která se projevuje v české situaci právě pronikáním obecněčeských prvků do sfér, které můžeme považovat za veřejné a jedině kód spisovný byl v těchto situacích dříve dominantní. Naproti tomu ovšem taková jazyková homogenizace, jak o tomto problému hovoří F. Daneš[106], vytváří protiklad k demokratizaci v jazyce – stírají se rozdíly, dochází k míšení variet, rozostřování jejich funkčního využití, což do jazyka vnáší nestabilitu. Zdá se, že pozice

105 Hauser:2004, s. 47.

106 Daneš:1997, s. 14.

a funkční rozpětí spisovného jazyka jsou tím oslabovány, nicméně OČ nedisponuje natolik pevnou normou, aby mohla spisovnou varietu kompletně nahradit. Na jedné straně tedy stojí spisovná kodifikovaná čeština, která ovšem např. nedisponuje v mnoha případech stylisticky neutrálními prostředky, na druhé straně stojí obecná čeština, která zase nedisponuje pevnou normou poskytující pevnou oporu pro svoje mluvčí. Jak zdůrazňuje F. Daneš, „*normy pro užívání standardu a substandardů v jednotlivých komunikačních situacích jsou v pohybu....ústní jazykový úzus je poměrně pestrý, poněkud nepřehledný a v jednotlivých případech neprediktabilní (často podmíněný individuálně)*“[107].

Z tohoto úhlu pohledu je pochopitelné, že vlivem výše uvedených skutečností se v poslední době opět diskutuje o funkčně úplném standardu[108] - k tomu ještě viz níž.

a) Potřeba širší komunikace mezi různými regiony či sociálními skupinami – opět z důvodů ekonomických, politických nebo administrativních.

V době komunikační exploze netřeba komentovat či obhajovat splnění této podmínky. Mám na mysli především jazyk médií (Hedin: 2005), migraci obyvatelstva za prací, komunikaci internetovou, mobilní a jiné sociolingvistické faktory, které výše uvedený postulát naplňují.

Na druhou stranu musíme uvážit opačnou tendenci – právě ve školství může hypoteticky docházet vlivem organizace středního vzdělávání k určité izolaci některých sociálních skupin (např. víceletá výběrová gymnázia, mezinárodní školy apod.). Možnost studovat na elitních školách v Čechách může vytvářet opačný tlak, tj. směrem k izolaci některých skupin mládeže.

b) Touha po úplném (full fledged) standardu národního jazyka jakožto výrazu národní suverenity.

K tomuto bodu jsem se již vyjádřil v oddíle 2.2. a je zřejmé, že snaha o vytvoření takového standardu již od dob PLK v české lingvistice je podstatou kodifikace spisovné češtiny. K jeho praktickému naplnění při užívání jazyka však stále nedochází, jak je patrné z textu výše. Naopak zaznívají silné hlasy po vytvoření pluralitních standardů, které svou podstatou jednolitý standard popírají (Koncept minimální intervence), čímž by se opět mohla utvrzovat diglotická povaha češtiny..

Jsou-li tyto podmínky splněny, následuje nevyhnutelně snaha po unifikaci, ať už směrem k adopci variety H či variety L jakožto plném standardu (viz podmínka c), a tím pádem k zániku diglosie.

---

[107] Daneš:1997, s. 17.

[108] Čermák – Sgall – Vybíral: 2006, s.274.

J. Bartošek ve výše zmiňovaném článku uvádí, že je potřeba diglosii podporovat z toho důvodu, že kdo není schopen komunikovat jazykem osvojeným institucionálně, diskvalifikuje se z účasti na náročnějších typech komunikačních vztahů. Zde opět chybí konkretizace – jaké vztahy měl autor článku na mysli, neboť je zřejmé, že dochází k proměnám funkčního využití obou variet v různých komunikačních sférách a situacích (viz materiálové výzkumy jazykového chování českých mluvčích zmiňované výš i můj vlastní výzkum).

Z výše uvedeného vyplývá, že česká diglosie nese některé znaky, které Ferguson uvádí jako typické pro diglosii obecně, s některými se ovšem rozchází. Z toho také plyne již výše zmiňovaná nestabilita české jazykové situace, která je snad dána přílišnou překotností a již ve své rané době archaičností, s níž byla do praxe uváděna SČ. Bermel na základě výše uvedených srovnání s Fergusonovými postuláty konstatuje, že současná nestabilita diglosie svědčí o jejím ústupu a směřování k ustanovení jednotlivých jazykových registrů, pro něž je typická větší či menší oscilace mezi jazykovými protředky SČ a OČ[109].

Můžeme tedy na závěr kapitoly konstatovat, že problém specifické české diglosie není v samotné její (byť rozkolísané) existenci jako spíše v tom, jak se jazykové společenství s oscilací mezi SČ a OČ v nejrůznějších komunikačních situacích vyrovnává. Podle některých již výše zmiňovaných prací našich lingvistů se zdá, že v rámci vyučování českého jazyka je diglosie a především užívání „nesprávné“ obecné češtiny v procesu vyučování pojímáno stále jako jev nežádoucí, který je nutno potlačit intenzivní výukou a vyžadováním užívání variety H bez ohledu na povahu komunikační situace a funkce komunikátu.

Jak ovšem ukazuje již více než sedmdesátiletá (od dob vystoupení PLK) doba uvádění tohoto postulátu do výuky, tato praxe nefunguje – varieta L je i přes intenzivní preskripční a kodifikační snahu stále varietou silnou, dokonce její funkční spektrum vzrůstá a to směrem k těm komunikačním situacím, které byly dříve tradičně spojovány s výhradním využitím variety H[110].

Pro účely této práce vycházím z předpokladu, že proti sobě nestojí opozitní variety SČ a OČ

---

109 „*Bohemian Czech may therefore provide an excellent example of a diglossic language situation that is resolving into a type of register stratification more or less typical of European languages, albeit one marked by more persvasive distinctions marking these registers than are found in most languages*.“ Bermel:2000, s. 115.

110 Ke komunikační praxi českých mluvčích viz Čermák: 1996:“ *Připustit tento názor (*že je SČ jediná správná varieta – pozn. JČ*) by znamenalo mj. připustit, že většina Čechů - přes masové působení školy, veřejných komunikačních medií a kodifikační snahy - je jaksi nepoučitelná a zřejmě psychologicky defektní, protože si pro svou každodenní komunikaci a její typické funkce nepochopitelně vybírá tu variantu nesprávnou, neplnohodnotnou, nehlídanou a zřejmě ani nikoliv krásnou či elitářskou*.“.

jakožto oddělené kódy se striktně vymezeným funkčním uplatněním, jako spíš, ve smyslu zmiňované studie Neila Bermela, zde uvažuji o souboru konkurenčních prvků, které se různě realizují v různých komunikačních situacích na základě jejich akceptability pro danou komunikační sféru. V našem případě jde o středoškolské prostředí, úžeji o komunikaci v rámci vyučovací hodiny.

4. Požadavky na užívání spisovného jazyka ve vyučování

Jak vyplývá z výše uvedeného, použití spisovné varianty v psaných projevech je pro každého Čecha, který prošel českou vzdělávací soustavou, normální v oficiálních a zřejmě částečně i v polooficiálních situacích. To je dáno dominací spisovného jazyka právě v psaných projevech. Problém, který zde hodlám rozvinout a sledovat, se týká především mluvené stránky učitelovy komunikace ve škole a požadavků, které jsou na něj kladeny odbornou literaturou i samotnou společností.

Z hlediska komunikace ve škole je tato problematika velice důležitá. Student tráví ve škole většinu dne, a proto pro něj představuje prostředí školy důležitý model celé společnosti včetně modelů komunikačních. Pedagogická komunikace je proto jedním z prostředků formativního působení na žáky. Učitel, už jen z titulu své profese, tzv. vzdělává i vychovává i právě za pomoci způsobu, jakým ve škole komunikuje, což zahrnuje mimo jiné i způsob výběru jazykových prostředků z různých variet národního jazyka[111].

Verbální komunikaci ve škole lze v zásadě rozdělit do dvou podob:

a) komunikace oficiální (při samotné výuce, povaha této komunikace je dána kurikulárními materiály, jde o komunikaci v rámci vyučovací jednotky)[112]

b) komunikace neoficiální (před hodinou, po hodině, na chodbě o přestávce apod.)

Nás bude především zajímat komunikace oficiální – jde o to, jakým kódem má realizovat mluvenou komunikaci učitel, zajímá nás především pedagogický, formativní aspekt takové komunikace a vývoj názorů na ni. Víceméně stranou ponechávám komunikaci neoficiální vzhledem k tomu, že netvoří primárně součást cíleného didaktického působení v rámci předávání vzdělávacích obsahů.

Pro mluvené komunikáty i ve vyučování je typická větší improvizace (nelze si představit, že by měl učitel každou vyučovací hodinu naplánovanou takovým detailním způsobem, aby se vyhnul jakékoliv improvizaci, už jenom proto, že jeho partnery v komunikaci jsou studenti, tj. skupina individuálních mluvčích). Dále časté opakování, opravy, ale i významové elipsy, nejasná či přetržitá stavba vět (pochopitelná v dialogickém kontextu vyučovací hodiny právě vzhledem k množství účastníků, kteří relativně vstupují do komunikace s učitelem i navzájem

111 „*Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka.*“ Gavora:2005, s. 25.

112 Tuto komunikaci můžeme dále ještě rozdělit na vlastní pedagogickou komunikaci, tedy komunikaci v rámci vyučovací jednotky, kdy obsahem je vzdělávací obsah, a na meta-pedagogickou komunikaci, kdy obsahem je komunikace o problémech pedagogického charakteru (hodnocení žáka, hodnocení hodiny, diskuse o chování žáka apod).

mezi sebou). Toto vše je v rozporu s jazykově kulturním projevem takovým, jak jej předpokládá teorie jazykové kultury od dob Pražského lingvistického kroužku (tato teorie je ovšem primárně zaměřena na psanou podobu spisovného jazyka a její aplikace na mluvenou podobu se opakovaně projevuje jako problematická[113]). Vzhledem k nejasnému (nemožnému) vymezení pojmu „hovorová čeština" jakožto pojmu reprezentujícího promluvový (konverzační) styl spisovné češtiny z důvodu např. faktické neexistence některých stylově neutrálních spisovných prostředků (např. shoda neuter v plurálu, některé kondicionálové tvary a další) tedy můžeme u učitelů předpokládat určitou oscilaci mezi promluvami neutrálně spisovnými a prostředky knižními či naopak nespisovnými.

4.1 Komunikační situace a didaktické cíle

Ohlédneme-li se do historie zkoumání tohoto problému, zjistíme, že otázka spisovnosti či nespisovnosti (šířeji jazykové kultury) je v mluvě učitele spíše chápána jako již dávno zodpovězená či neproblematická. Proto najdeme v odborné literatuře jen málo textů zaměřených právě na tuto oblast, jedná se spíš o zmínky v rámci textů komplexněji zaměřených na komunikaci ve škole. Zdá se být totiž naprosto v souladu s výukovými cíli, aby se učitel vyjadřoval při vyučování vždy a pouze spisovně tak, jak to sám očekává od svých studentů na základě didaktických cílů stanovených pro vyučování mateřskému jazyku[114]. Z toho vyplývá, že požadavek na spisovný mluvený projev ve vyučovací hodině je implicitně skryt v celém průběhu (nejen) středoškolského vzdělávání, tj. ve všech vyučovaných předmětech.

Musíme ovšem uvážit povahu komunikační situace, která nastává při samotném procesu vyučování. Tato situace nese jisté rysy oficiálnosti (škola jako instituce poskytující vzdělání a učitel tuto instituci reprezentující, učitel je autorita nadřazená studentům, účastníci komunikace ve třídě nejsou vzhledem k učiteli v příbuzenském či jiném bližším vztahu, jedná se o řízenou komunikaci s jistými danými pravidly), zároveň ovšem tato situace nese určité rysy neoficiální (účastníci komunikace se navzájem znají, učitel se se studenty setkává několikrát týdně, obrací se na ně nejčastěji křestními jmény apod.)

Tato ambivalence přináší určitý nesoulad s výše uvedeným požadavkem spisovnosti jakožto

---

113 Viz např. Starý:1995, nebo Cvrček:2008b.

114 „*Hlavním cílem vyučování češtině je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem*". Čechová – Styblík (1998): s. 10.

didaktickým cílem a komunikačním prostředkem[115]. Obsahem pedagogické komunikace není pouze předávání vzdělávacích obsahů (učiva), ale i organizace práce v hodině, usměrňování chování žáků apod. Je zřejmé, že komunikace v poloficiální komunikační situaci nemůže být výhradně spisovná - spisovný jazyk není vždy vhodná varieta pro situace, kdy je vyjadřována např. emocionalita, různé osobní postoje, emotivně zbarvené pokyny k práci, napomenutí apod. Přesto i tyto situace ve vyučování (šířeji ve škole i mimo samotný proces vyučování) nastávají, tvoří přirozenou součást pedagogické komunikace[116].

Jak již bylo výše naznačeno, pedagogická komunikace je ve své podstatě formativního charakteru. Problém, který zde vyvstává, je tedy možno formulovat asi takto:

Je z hlediska formativních (úžeji didaktických – kognitivních a afektivních) cílů vyučování povinen učitel užívat výhradně spisovného jazyka (a jeho používání ve vyučování závazně vyžadovat od studentů), a tak co nejintenzivněji přispívat k rozvoji žádoucí spisovné jazykové kompetence u studentů, nebo je spíše povinen co nejefektivněji v rámci pedagogické komunikace využívat vhodný rejstřík vyjadřovacích prostředků konkurenčních vzhledem k povaze komunikační situace a komunikačnímu záměru, a tak co nejintenzivněji přispívat k rozvoji přirozené jazykové kompetence studentů?

4.2 Didaktiky češtiny a současné kurikulární materiály

Didaktika M. Čechové a V. Styblíka zaujímá k problematice spisovného a nespisovného učitelova vyjadřování relativně jednoznačný postoj: „*Měla by to být řeč spisovná, s příležitostným využíváním prostředků dalších útvarů národního jazyka, a to v závislosti na stupni ovládnutí spisovného projevu vychovávanými žáky a na úrovni jejich smyslu pro diferencované využívání sdělovacích možností.*"[117]

Autoři ovšem dále uvádějí, že hledisko spisovnosti by mělo ustupovat hledisku výstižnosti, adekvátnosti a vhodnosti vyjadřování ve starším věku studenta. Tato didaktika neodmítá užívání nespisovných útvarů (prostředků) jazyka s vědomím jejich situační zakotvenosti. Učitel a škola jsou na druhou stranu v kontextu této didaktiky spatřováni jako instituce, která jako jediná má soustavně dbát o osvojování spisovného jazyka mladou generací, protože se

---

115 „*A právě v takové sitaci se ocitají během hodiny mateřštiny učitelé – češtináři, kteří na jedné straně chtějí být pro své žáky vyjadřovacím vzorem, na druhé straně se těžko mohou oprostit od vlivu typické dialogické komunikační situace, s níž jsou spjaty některé nápadné mluvenostní rysy*." Svobodová (1995), s. 205.

116 Mareš – Křivohlavý (1995), s. 30.

117 Čechová – Styblík: 1998, s. 9.

jedná o národní kulturní hodnotu.[118] Z toho vyplývá, že spisovné vyjadřování učitele ve vyučování je žádoucí pro úspěšnou realizaci vyučovacího procesu, má-li se naplnit požadavek na uchování kulturní podstaty spisovného jazyka.

Didaktika slohové a komunikační výchovy M. Čechové[119] zdůrazňuje nutnost volby jakykových prostředků podle situace, formy, a to především ve vyšších ročnících, tj. na středních školách. Unifikace projevu (ve smyslu spisovnosti) není od studentů požadovaná, stejně jako v běžném světě taková unifikace neexistuje. Z tohoto požadavku vyplývá i fakt, že ani mluva učitele se nepředpokládá pořád spisovná, neboť záleží na situaci a záměru. Tato didaktika se věnuje spíše takovým negativním jevům v mluvě češtináře (a učitele obecně), které souvisejí s nelogickou a pravidelnou stavbou otázky nebo poukazuje na heslovitost a zlomkovitost v učitelově vyjadřování, které kvalitu učitelovy mluvy snižují, a tím snižují i její vhodnost jako řečového modelu pro studenty.

V podobném duchu se vyjadřují i autoři jiných didaktických materiálů, spisovnost není spatřována jako prvořadá podmínka úspěšné komunikace ve škole, i když napodobování mluvy teenagerů nebo obecně nevhodné verbální chování je spatřováno v mluvě učitele jako nedostatek.[120]

Jiná didaktika R. Metelkové-Svobodové[121] zdůrazňuje, že učitel je povinen neustále sledovat vývoj a stav jazykových kódů, aby poznatky předávané studentům byly aktuální, musí sledovat řečovou komunikaci dané doby, aby mohl objasnit vhodnost zvolených jazykových prostředků. Co se týče rozvíjení komunikační kompetence studentů, je třeba omezit řídící roli učitele jakožto toho, kdo určuje kdo, kdy, jak dlouho apod. bude mluvit. Učitel musí nechat studenty plně se vyjádřit, čímž podporuje jejich kompetenci k rozšiřování i složitějších myšlenek. Rovněž je v této didaktice vyjádřen požadavek na větší dialogičnost v hodinách, což právě, dle našeho názoru, vede k většímu rozvolnění spisovnosti užívané ve vyučovací hodině.

---

118 K axiologickému pojetí dichotomie spisovnost x nespisovnost lze snad dodat asi tolik, že by nemělo být tím hlavním kritériem (nebo snad vůbec relevantním kritériem), které rozhoduje o vhodnosti užití toho či onoho jazykového prostředku. Ačkoliv autoři didaktiky výše uznávají adekvátnost užívání nespisovných prostředků v určitých situacích (neveřejných, neoficiálních), přirovnáním výlučně spisovné češtiny ke „*kulturnímu majetku*“ a „*kulturní hodnotě*“ odklánějí od funkčního pojetí jazyka. K tomu víc Cvrček:2009, s. 80 nebo Nebeská: 2003, s. 132.

119 Čechová:1998, s. 57n.

120 Kol. autorů:2006b, s. 60.

121 Metelková-Svobodová: 2008, s. 48n.

Kostečkova porevoluční didaktika *Do světa češtiny jinak*[122] věnuje celou kapitolu osobnosti učitele češtiny, nicméně pouze opakuje pasáže ze Šmilauerova článku *Profil češtináře* (k tomuto článku viz níž), které jen souhlasně komentuje. Konkrétně využití spisovnosti a nespisovnosti ve vyučování nijak detailně nerozebírá.

4.3 Vývoj názorů na mluvu učitele při vyučování

Pro vysledování základních proměn náhledu na daný problém jsem zvolil 3 texty, které se přímo a explicitně vyjadřují k mluvené podobě jazyka užívaného učitelem při vyučování. Tyto tři texty myslím zcela jasně ukazují, jak se v průběhu posledních 40 let náhled na věc proměňuje. První text je z roku 1969, druhý z poloviny 80. let minulého století a poslední ze začátku nového tisíciletí. Čili z pohledu vývoje jazyka doba velmi krátká, ovšem z pohledu společenských změn, které formují požadavky na obsah a formu vzdělávání, doba velice dlouhá a bouřlivá. Dále se zaměřuji i na aktuální kurikulární dokumenty stanovující obsah vzdělávání na středních školách a v neposlední řadě je třeba zaměřit pozornost i na didaktiky češtiny, abychom zjistili, jaký postoj zaujímá odborná literatura ke sledovanému problému.

122 Kostečka:1993.

1) Profil češtináře

Vladimír Šmilauer ve svém článku *Profil češtináře*[123] předpokládá kromě nesporných morálních hodnot osobnosti učitele i tyto kvality uplatňované při vyučování češtiny (sám uvádí, že jde samozřejmě o ideální stav):

1) Učitel přenáší znalost SČ a jazykovou kulturu na další generace, je za to odpovědný veřejnosti.

2) Má budit zájem o vlastní nářečí studentů, čímž podporuje jejich otázky při srovnávání nářečí s normou spisovné češtiny.

3) Obecnou češtinu nesmí připouštět v jiných funkčních stylech, než v uměleckém, kde má své umělecké opodstatnění . Obecná čeština je stále ještě lidem cizí, ani styl školních úloh nesmí být poznamenán obecnou češtinou. Obecná čeština je nekulturní a nemůže aspirovat na nejvýznačnější úkol spisovné češtiny – být pojítkem mezi všemi příslušníky národa.

4) Učitel, který kapituluje před náporem nekulturního opovržení vůči spisovnému jazyku, je špatný a zavrženíhodný.

5) Z výše uvedeného tedy vyplývá, že učitel je povinen se při vyučování vyjadřovat vždy spisovně.

Ad 1) Výhradní odpovědnost učitele za spisovnou komunikační kompetenci studentů je nemožná ve světě masmédií a především v době jazykově neregulovaného a neregulovatelného internetu, jehož konzumenty se studenti stávají v čím dál větší míře na úkor ostatních médií. Ve Šmilauerově pojetí se stává učitel garantem spisovnosti, a to garantem jediným. Jeho zásluhou bude spisovný jazyk dalších generací silný a jednotný. Chápeme-li učitele jakožto řečový model[124], je toto tvrzení naprosto oprávněné. Obstojí však učitel v konkurenci dalších již zmíněných vlivů masmediálních nebo vrstevnických?

Ad 2) Srovnávání normy vlastního nářečí (či interdialektu) studentů se spisovnou normou je požadavek naprosto regulérní a didakticky pro studenty přitažlivý. Tento požadavek je textovými učebními oporami málo podporován (viz kapitola pojednávající o současných učebnicích češtiny pro SŠ). Studentům se dostává jen málo informací o sociolingvistické podstatě dialektů či interdialektů, příkladů je rovněž pomálu. Učitel by měl mít tento problém

123 Šmilauer:1968 - 1969.

124 Více k tomu Čechová (1998), s. 60

neustále na zřeteli a srovnávání by mělo být v pozadí celého vyučování spisovnému jazyku. Zdá se ovšem, že Šmilauer vidí v tomto srovnávání prostředek, jak ukázat studentům funkční bohatost spisovného jazyka, která převyšuje funkční bohatost jednotlivých (inter)dialektů. Dnes bychom spíše předpokládali, že při srovnávání dialektů se spisovnou češtinou je cílem poukázat na rozdílné a (snad i) komplementární funkční rozvrstvení národního jazyka.

Ad3) I zde je dnes namístě určitá tolerance. Obecná čeština je zde odkázána do mezí nekulturnosti a nevhodnosti pro školní praxi. Jakékoliv odchylky od spisovné normy v mluvě učitele jsou implicitně považovány za nekulturní a chybné. Můžeme konstatovat, že Šmilauer zde de facto ztotožňuje pojem jazykové kultury výhradně se spisovností. Spisovnost ovšem jazykovou kulturu textu nekonstituuje samotná, je pouze jednou její součástí, nikoliv výhradní podmínkou, jak namítají práce některých českých lingvistů v poslední době.[125] Školní prostředí zahrnuje i komunikaci mimo vyučovací hodinu – je zde tedy naznačeno, že učitel má komunikovat spisovně i v situacích, kdy použití SČ není adekvátní, například při běžné komunikaci se studentem na chodbě o tématech se samotnými vzdělávacími obsahy nesouvisejícími. Takový požadavek se ovšem neslučuje s funkčním rozvrstvením češtiny ve vztahu k jejím varietám, protože prostě sdělný styl (styl neformální, běžné komunikace) nevyužívá přirozeně spisovnou češtinu jako primární vyjadřovací varietu. Použití spisovnosti ve výše naznačené situaci by zřejmě působilo nepřirozeně a nevhodně.

Ad4) Tento bod shrnuje vše předchozí. O povaze nároků na mluvu učitele rozhoduje v zásadě pouze jeden, a to spisovnost. Jazyková kultura je ovšem pojem mnohem širší a samotná spisovnost nedělá projev kultivovaným, jak již bylo řečeno výše. Ačkoliv souhlasím se Šmilauerem v tom, že je to právě škola a učitel především, kdo spisovný jazyk přinášejí studentům, nelze jednoznačně tvrdit, že učitel, který spisovnou normu vlastním mluveným projevem oživuje a otevírá prostředkům nekodifikovaným, ale v mluvené podobě jazyka obvyklým, je učitel zavrženíhodný.

Autor ve svém článku dále tvrdí, že tvůrcem spisovné češtiny je národ, stejně tak jako jejím nositelem. S tímto tvrzením nelze souhlasit, neboť tvůrcem normy je v českém jazykovém prostředí spíš kodifikační praxe (tento paradox je typický pro spisovnou češtinu, někteří autoři na základě tohoto zjištění uvádějí, že norma SČ není potvrzována kodifikací, ale naopak, je jí vytvářena[126]). To je v rozporu s klasickým pojetím teorie jazykové kultury, která

---

125 Václav Cvrček ve svém článku Koncept minimální intervence doslova uvádí: „*Z prací o TJK (teorii jazykové kultury) vyplývá, že spisovnost není podmínkou nutnou ani postačující pro vytváření kultivovaných projevů*“. Cvrček: 2008a, s. 287.

126 „*V této situaci, kdy úzus není rozhodujícím činitelem pro změnu charakteristiky prvku ..., se podle mého*

předpokládá zkoumání spisovné normy a její následné potvrzení kodifikací. V české kodifikační praxi se ovšem kodifikace stává preskripcí normy. Nositelem spisovné češtiny by měl být právě učitel, ale i prestižní média, slovníky nebo kvalitní spisovatelé, kultivovaní moderátoři nebo politici – čili řečové vzory veřejně známé a respektované, od jejichž normy by se kodifikace měla odvíjet.

Otázkou tedy zůstává, je-li tomu skutečně tak především v praxi našich středních škol.

soudu stává kodifikace základním kritériem pro uznávání spisovnosti prvků, příp. dokonce výlučné spisovnosti prvku...". Cvrček:2009, s. 85. Autor textu zde naráží na problém zdrojů spisovnosti, jimiž by podle teorie jazykové kultury měl být spisovný úzus, nicméně je to právě kodifikace, která namísto reflexe spisovného úzu a normy tuto normu sama vytváří.

2) Mluvený projev ve škole i mimo školu

V publikaci *Mluvený projev ve škole i mimo školu*[127] autorů R. Brabcové a V. Vitvara z 80. let 20. století najdeme několik podstatných formulací, které posunují vnímání nároků na mluvu učitele dál směrem k větší flexibilitě:

1) Učitel neodsuzuje nekodifikované prostředky jako špatné, zaujímá k nim stanovisko na škále spisovné x nespisovné. Vztah k variantám má škola vytvářet pozitivní.

2) Řeč učitele je přirozeným vzorem pro žáky, kteří se tím učí užívat mluvené podoby spisovné češtiny.

3) Učitel by se měl vyjadřovat výstižně, vhodně, pohotově a souvisle, totéž by měl vyžadovat od svých studentů – tj. tam směřují jeho didaktické cíle.

4) Nejčastější chyby v projevech učitelů jsou parazitní výrazy typu *vlastně, prostě* atd, použití slangu ve snaze zaujmout studenty, ležérnost (snaha o přiblížení žákům), anakoluty (učitel by si měl při přípravě vyučovací hodiny připravit i formální stránku svého výkladu či jiné vyučovací formy), zvuková stránka – nedbalá výslovnost.

Ad 1) Vidíme zde zřetelný posun, kdy nespisovné prostředky nejsou již pojímány apriorně jako špatné, ale učitel i studenti k nim zaujímají stanovisko spíše podle jejich vhodnosti v rámci komunikační situace (ale komunikační situace ve vyučovací hodině se zde stále zdá být pevně svázána se spisovnou podobou jazyka). Z toho vyplývá určitá míra tolerance i k mluvě učitele, který může vhodně nespisovný prostředek použít, přičemž jeho použití by mělo být z didaktických i situačních důvodů odůvodněné či odůvodnitelné.

Ad 2) Tento opakovaný postulát lze jednoznačně hodnotit jako oprávněný.[128] Zdá se ovšem diskutabilní pojem mluvené podoby spisovného jazyka. Spisovný jazyk ze své podstaty dominuje sféře psané a opět zde narážíme na skrytý pojem hovorové češtiny jakožto součásti spisovné vrstvy. Doposud není jasně vyřešena otázka „mluvnosti“ spisovného jazyka (řekněmě jeho většího uplatnění v mluvené podobě). Učitel by měl tedy svou spisovnou mluvou působit na rozvíjení spisovné mluvy svých studentů, ovšem jak dokazují některé

127 Brabcová – Vitvar : 1985.

128 Viz např. článek Hany Borovské a Květoslavy Klímové: „*Je nepochybné, že nejdůležitější úloha v pěstování spisovného jazyka a ve výchově k jazykové kultuře přísluší škole. ...Na nás učitelích, a to nejen mateřského jazyka, je, abychom žáky trpělivě vedli, naučili je uvědoměle používat spisovný jazyk, a to ve formě mluvené i psané. Nejde o to, aybchom je odnaučovali to, s čím do školy přišli, ale abychom jim postupně odkrývali krásu a bohatství spisovného jazyka, jehož mluvenou podobu potřebuje v životě příslušník každého národa*.“ Borovská – Klímová(2006 – 2007), s. 20-21.

výzkumné práce[129], především učitelé češtiny chápou vlastní spisovné projevy jako projevy podléhající striktně kodifikaci psané spisovné varianty. Typické projevy mluveného jazyka chápou potom jako nepatřičné pro školní komunikaci a volí raději knižní varianty. To potom zákonitě zpětně působí při vnímání spisovné češtiny jako variety nemluvné až právě knižní.

Jak ukazují již práce J. Vachka[130], nelze ztotožňovat normu psaného s normou mluveného jazyka. Každá z obou realizací má svá specifika a již z podstaty věci své funkčně vymezené použití. Učitel, který si je tohoto vědom, musí nutně ve své mluvě spisovnou normu psaného jazyka rozvolňovat právě podle požadavků, které na jeho mluvu kladou specifika normy mluveného jazyka. Striktní a bezvýhradná spisovnost tedy logicky v mluveném projevu není možná ani u učitele, a to i vzhledem k povaze komunikační situace ve škole[131].

Ad 3) Tento požadavek vyplývá z předchozího. Nevyplývá zde nutnost učitelova spisovného projevu ve všech situacích při vyučování a pořád. Jako důležitější se jeví, aby učitel hovořil (v souladu s požadavky teorie jazykové kultury) věcně, jasně a výstižně. Spisovnost zde není explicitně podmínkou pro úspěšně realizovaný komunikát, i když ji zde autoři předpokládají implicitně, jak vyplývá z předchozího textu.

Ad 4) Z výčtu vyplývá, že autoři nezahrnují do chyb použití nespisovných prostředků. Můžeme tedy vyvozovat, že použití nespisovných prostředků v řeči učitele sice není chápáno jako výrazně žádoucí, ale není odsuzováno jako apriorně nepatřičné. Důraz v mluvě učitele je kladen na jasnost, přehlednost, věcnost, výstižnost a souvislost projevu, za chybné jsou uváděny takové prohřešky, které nejsou primárně odvislé od nedodržení spisovnosti mluveného projevu, ale právě od kultivovanosti sdělovaného obsahu. Spisovnost se realizuje v řeči učitele implicitně, předpokládá se určité míšení s prvky nespisovnými, což je ovšem studentům zdůvodněno a použití takových prostředků musí být odůvodnitelné ve smyslu vhodnosti a přiměřenosti vzhledem ke komunikační situaci. Pokud chápeme učitelovu řeč jako formativní model pro komunikační chování studentů, je takový přístup v souladu s cíli

---

129 Např. Svobodová :2000.

130 Vachek :1989.

131 Viz Čermák :1997a: „*Obecná čeština se pravidelně užívá, když společenský a kulturní kontext není vysloveně formální povahy, tj. kde neexistují formální pravidla řídící orální kontakt…..příslušní partneři jsou si společensky rovni anebo mluvčí je někdy společensky výše postavený než posluchač*“ Toto je, domnívám se, případ školní komunikace, kterou nechápu jako striktně oficiální, i když samozřejmě pedagogická komunikace jistá formální pravidla má, viz analýzu vyučovacích hodin.

didaktiky češtiny[132]. Student na vzoru učitelovy řeči pozoruje, jakým způsobem se nespisovné prvky mohou realizovat v mluvené podobě jazyka, a tím získává základ pro vlastní jazykovou praxi.

[132] „*Forma komunikace učitel-žák by neměla být zcela unifikovaná, vedená nediferencovaným spisovným jazykem, měla by se realizovat na základě spisovném, avšak přiměřeně diferencovaně podle komunikační situace a sledovaného záměru.*“ Čechová-Styblík:1998, s. 9.

3) Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny

Ve své publikaci *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*[133] se Jana Svobodová věnuje částečně i zkoumání střetu spisovné češtiny a nespisovných variet v mluvě učitele při vyučovacím procesu. V empirické části své práce dochází k závěrům, že učitelé (a to nejen mateřštiny) často inklinují k přeceňování závaznosti normy psaného jazyka ve vlastním mluveném projevu, což se projevuje větší tuhostí, nepřizpůsobivostí a inklinací k zastarávajícím jevům, než je tomu u ostatních uživatelů spisovného jazyka.[134] Použití hyperkorektních tvarů či knižních obratů může dokonce působit jako určitý blokátor v komunikaci ve škole. V případě, že spisovná čeština v mluvené formě nedisponuje prostředky neutrálními (*malá města, lidmi, bychom, velkého)*, je tedy pochopitelné, že i v mluvě učitele dochází pod vlivem tohoto postulátu k míšení a střídání spisovných a nespisovných prostředků[135].

Učitelé by se neměli vyhýbat prozatím nekodifikovaným ale perspektivním jevům, které mají tendenci stát se noremními (a kodifikovanými) ve spisovném jazyce. Tento požadavek ovšem není úplně neproblematický. Narážíme zde na logickou otázku, co jsou perspektivní jazykové prvky v daném okamžiku jejich užití – jinými slovy, který nekodifikovaný (myšleno neexistující v normě a kodifikaci spisovného jazyka) jazykový prvek může učitel z vlastní pozice profesionálního uživatele jazyka v aktuální moment jeho použití považovat za dostatečně perspektivní ve smyslu jeho zřejmé a brzké kodifikace? Ten nekodifikovaný jazykový prvek, který jeden učitel bude považovat za perspektivní a bude ho tedy v určitých situacích běžně používat v rámci spisovného projevu, může být pochopitelně vzhledem k rozdílnostem věkovým, teritoriálním a dalším (viz výš) jiným učitelem považován za neperspektivní, situačně nevhodný nebo dokonce výrazně nespisovný.

Určité řešení tohoto dilematu nabízí nedávno vydaná Cvrčkova mluvnice[136], která excerptuje

---

133 Svobodová : 2000.

134 Svobodová :2000, s.23.

135 Nutnost tolerance k jevům nespisovným v jinak spisovném projevu je explicitně vyjádřena i v článku Sgall - Maglione :2005 – 2006.

136 „*Rozdíl mezi touto mluvnicí a předchozími popisy by se tak dal vyjádřit tím, že tato mluvnice se nesnaží popisovat jazyk, jak* ***by měl vypadat,*** *ale jak* ***skutečně vypadá****.*“ Cvrček a kol.:2010, s. 13.

data z Českého národního korpusu ve snaze zachytit reálnou podobu českého jazyka, z níž odvozuje obvykle odlišné normy psaného a mluveného jazyka. Samozřejmě oporu může poskytnout učiteli (a celkově zainteresované veřejnosti) i samotné vyhledávání v Korpusu, což je ovšem pro dané účely (každodenní praxe) opora poněkud nepraktická.

Obecně lze tedy říci, že učitel si musí být vědom neustálých posunů v jazyce, které jsou způsobeny jeho kontinuálním vývojem. Učitel působí jazykově na mladší generace, jejichž jazykové povědomí se liší od toho jeho. Z toho důvodu není didakticky vhodné, aby učitel svůj projev směřoval ke knižnosti nebo k rysům psanosti ve všech (a tedy především mluvených) komunikátech, protože tím se ještě víc prohlubuje rozestup mezi spisovnou češtinou a lokálně vymezeným interdialektem. Navíc, problém odpovědnosti učitele za spisovný jazyk je tímto způsobem nahlížen opačně než u Šmilauera. Zatímco Šmilauer vidí učitele češtiny jako element, který utvrzuje normu spisovného jazyka a takto jej předává dál, u Svobodové se spíš setkáme se zodpovědností za přirozený vývoj spisovného jazyka. Učitel musí svým vlastním řečovým chováním předjímat, domýšlet vývojové tendence spisovného jazyka, a tím jej zpřístupnit studentům.

Učitel je tedy vnímán jako poučený uživatel (nejen) spisovného jazyka, který má neopakovatelnou možnost ovlivnit jazykové povědomí a chování studentů, může jim ukázat na svém vlastním řečovém chování, že lze mluvit spisovně i tak, že není nutné se bránit progresivitě a užitečným posunům, které v normě spisovného jazyka nastávají. Učitel se má vyjadřovat srozumitelně a správně ve smyslu spisovnosti ovlivněné mluvenostními, nikoliv knižními rysy. Měl by svým příkladem posilovat kooperaci při dialogu jakožto žádoucí maximu, což činí volbou přirozených vyjadřovacích prostředků na bázi spisovnosti.

Zdá se, že v posledních 40 letech došlo k výraznému posunu ve vnímání sledovaných aspektů v mluvě učitele. Ačkoliv je učitel chápán tradičně a logicky jako řečový vzor pro studenty, nároky na jeho mluvu se postupně proměňují, snad v korelaci s vývojovými tendencemi české společnosti a stavu bohemistického poznání. Zatímco v době před 40 lety byl učitel chápán jako unikátní nositel spisovného projevu a nedodržení spisovnosti v jeho mluvě bylo chápáno jako veliká chyba, postupem času se myšlenkový okruh problému začíná stáčet až k dnešnímu postulátu přehlednosti, jasnosti, výstižnosti a vhodnosti jakožto rysům žádoucím z hlediska didaktického.

Starší příspěvky zdůrazňují odpovědnost učitele za kvalitu předáváné podoby spisovné češtiny vůči dalším generacím z pohledu striktního dodržování kodifikované normy. Učitel tedy musí při vyučování mluvit spisovně, protože jen tak je jeho řečový vzor platný. Naproti tomu práce z poslední doby, ačkoliv uvádějí podobný požadavek, spatřují zodpovědnost učitele za spisovný jazyk právě v tom, že je schopen ho ve své mluvě přirozeně spojit

s takovými prostředky, které spisovný jazyk „rozmluví“, případně ho přiblíží mluvené normě, což se jeví jako vhodné pro rozvoj komunikačních kompetencí studentů. Jinými slovy, užití nespisovných prostředků ve spisovné mluvě učitele je přirozené a pro rozvoj jazyka a jazykových kompetencí studentů žádoucí.

Znamená to, že toto využití nespisovných prostředků v jinak spisovném mluveném projevu učitele je chápáno jako progresivní element, jímž učitel dokáže předjímat budoucí vývojové tendence spisovné češtiny, a tak může studentům ukázat, že jazyk je živý nástroj, jenž se neustále mění a vyvíjí podle komunikačních potřeb daného jazykového společenství. Takový přístup je tedy dnes chápán jako vhodný a přirozený – dnešní komunikačně orientovaní autoři spíše tedy preferují živou, jasnou a výstižnou mluvu učitele i vzhledem k tomu, že takový způsob učitelovy mluvy přispívá k přirozenosti komunikace ve škole a k snadnějšímu průběhu vyučovacího procesu (de facto k naplňování výchovně vzdělávacích cílů). Orientace na praktické komunikační potřeby studentů je dnes v převaze nad dříve preferovanou, konzervativní a striktní spisovnosti chápanou jako neměnný zákon.

Při stanovování kritérií, která chceme aplikovat na mluvu češtináře, musíme tedy vycházet především z didaktických cílů, které jsou stanoveny pro vzdělávání studentů v rodném jazyce. Práce z poslední doby zřetelně favorizují komunikační výchovu jako podstatnou součást vzdělávání v češtině, i když je nepochybné, že výuka kodifikovaného pravopisu (čili psané stránky spisovného jazyka) má své opodstatnění. Cílem komunikační výchovy je připravit studenta na komunikaci v nejrůznějších situacích tak, aby v těchto situacích komunikoval úspěšně. Zdá se tedy, že spisovnost v mluvě češtináře není nutnou podmínkou pro realizaci tohoto cíle – úspěšná komunikace se realizuje i jinými varietami v závislosti na povaze komunikační situace. Proto se domníváme, že spisovnost v mluvě češtináře není alfou omegou jeho didaktické úspěšnosti, není jeho podmínkou jako spíš okolností, která nastává nebo ne v závislosti na dalších proměnných účastných v procesu vyučování.

Učitel by měl být především nositelem češtiny živé, pružné, jasné a přehledné, a protože působí jako řečový vzor na svoje studenty, je to požadavek oprávněný – taková je totiž čeština, jakou chce sám od svých studentů, praktické ovládnutí jasné a přehledné komunikace studenty je jeho cílem. Navíc, není věcí neznámou, že přílišná koncentrace na formu jazyka vede studenty k obtížím s přehledným formulováním obsahu sdělení. Školní prostředí není evidentně prostředím čistě oficiálním a veřejným, úzkostlivým dodržováním spisovného vyjadřování by učitel studenty vedl k domněnce, že mluvit „se má“ vždy a výhradně spisovně (pod pohrůžkou sankcionování odchylky od takto pojaté společenské normy), neprobíhá-li komunikace v méně formálním prostředí, např. rodinném.

Otázku z textu vyplývající, tedy jak opravdu mluví dnešní češtinář, můžeme zodpovědět

pouze na základě relevantního vzorku autentických textů, které nám lépe odhalí současný stav sledovaného problému ve školách. Je velmi pravděpodobné, že výsledkem takového výzkumu bude velmi pestrá škála užívaných jazykových prostředků (svou roli vedle různých komunikačních situací bude hrát např. i věk, místo bydliště učitele apod.). Tento článek si ovšem kladl za cíl najít základní podklad k tomu, jak by současný češtinář mluvit měl podle soudobého stavu jazykovědného i pedagogického poznání.

Vzhledem k tomu, že rozestup mezi obecnou a spisovnou češtinou je stále velmi výrazný (a výrazně vnímaný mluvčími češtiny především na ose oficiálnost – neoficiálnost, psanost – mluvenost) i navzdory (nebo právě kvůli?) již přes 70 let trvající intervenční kodifikační praxi, můžeme na základě výše uvedeného konstatovat, že čistě spisovná mluva češtináře v hodinách mateřského jazyka není ve škole prakticky možná, ba dokonce z hlediska didaktických cílů ani žádoucí.

5. Analýza učebnic schválených MŠMT ČR k výuce českého jazyka na středních školách podle vzdělávacích cílů v předmětu český jazyk a literatura

5.1 Kurikulární dokumenty a vzdělávací cíle - dvojí pojetí

Při stanovování vzdělávacích cílů v předmětu český jazyk a literatura musíme vycházet ze dvou principů, které se mohou zpočátku jevit jako protikladné, v zásadě jsou ovšem komplementární. První skupinou cílů jsou takové, které vychází ze zvládnutí jazyka jakožto systému gramatických, stylistických a dalších pravidel. Jde tedy o cíle kognitivní - ovládnutí jazykového systému. Na tyto kognitivní cíle navazují cíle komunikační (praktické), jejichž zvládnutím studenti dosáhnou potřebné komunikační kompetence. Hlavním cílem potom je (dle didaktiky M. Čechové a V. Styblíka[137]) rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem. Ačkoliv kognitivní cíle nejsou nadřazeny cílům komunikačním, jsou jejich podmínkou. Zde můžeme narazit na určitý nesoulad cílů. Není třeba znovu opakovat, že komunikační kompetence studentů není vymezena pouze v rámci spisovného jazyka. Na jiném místě této publikace se dočteme, že "*Předmětem výuky je český jazyk v celém svém funkčním rozpětí, od prostého sdělování přes sdělování publicistické a administrativní až k odbornému, uměleckému a k řečnickému, a o něm se vyjadřujeme metařečí, a to spisovně*."[138] Porovnáme-li toto stanovení předmětu výuky s dosavadními poznatky o omezeném funkčním rozpětí obou sledovaných variet[139] češtiny, dojdeme k rozporu: jestliže je hlavním cílem vyučování češtiny rozvoj schopností komunikace spisovným jazykem, který nepokrývá všechny funkční oblasti komunikace, nelze za takového stanovení hlavního cíle vyžadovat výuku češtiny v celém svém funčním rozpětí.

Proto se objevují další možnosti, které cíle hierarchizují jinak. V již zmiňované komunikačně orientované didaktice K. Šebesty[140] se cíle výuky češtiny stanovují především z hlediska praktického, kdy hlavní cíl praktický (kompetence úspěšně komunikovat a to nikoliv jen spisovně) je neodmyslitelný od cíle kognitivního a formativního. Výchovný cíl je zde provázán především s tím, že žák se prostřednictvím komunikačně pojatého vyučování učí (je vychováván k) určitému komunikačnímu chování a k rozvíjení jazykových dovedností (neboli

---

137 Čechová-Styblík: 1998, s. 10.

138 ibid., s. 8.

139 Viz. např. Čermák: 1997a.

140 Šebesta: 1999.

poznávání jazyka a jeho systému) na rozdíl od předchozího přístupu, kdy systémové poznání jazyka je základem pro další formování cílů komunikačních a implicitně i výchovných. Jazykové (kognitivní) cíle jsou tedy komplementem, nikoliv primární podmínkou pro dosahování cílů komunikačních.

Standard vzdělávání[141]

Gymnázium obecně klade ve svých vzdělávacích cílech důraz na samostatnost a preferuje takové dovednosti, jejichž rozvoj zaručuje studentovi schopnost samostatně řešit problémové situace. Jinými slovy, gymnázium by primárně nemělo předkládat pouze fakta k memorizaci, ale snaží se u studentů o rozvoj kompetencí, které jim umožní řešit nejrůznější životní situace účelně, funkčně a vhodně. Co se týče jazykového vyučování mateřskému jazyku, ve *Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*[142] se ke konkrétním kompetencím, které by měl student na gymnáziu získat, přímo uvádí:

"....správně a srozumitelně se vyjadřovat (ústně i písemně)....vhodně a funkčně užívat mateřského...jazyka v různých komunikačních situacích...".

V konkrétních předmětových cílech potom *Standard* uvádí v sekci **Český jazyk a literatura** (mimo jiné) následující specifické cíle:

- rozvíjení vyjadřovacích schopností
- kultivované užívání mateřského jazyka v různých situacích
- výstižné vyjadřování svých myšlenek a pocitů

V okruzích kmenového učiva předmětu český jazyk (děleno na komunikační výchovu, jazykovou výchovu a literaturu) jsou jako základní (mimo jiné) uvedeny tyto okruhy:

- uvědomělý postoj mluvčího ke sdělovanému obsahu, včetně vhodně zvolených způsobů vyjádření stanoviska
- práce s komunikačním záměrem a jeho realizací
- jazyková kultura (jazyková správnost, hledisko vhodnosti, slohová vytříbenost, srozumitelnost a jasnost, stylová přiměřenost, výstižnost, působivé a přesvědčivé vyjadřování).

V souvislosti s aktuální reformou vzdělávacího systému, která umožňuje jednotlivým školám určitou flexibilitu v tvorbě vzdělávacího programu pomocí jednotlivých školních vzdělávacích programů (ŠVP), vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze Manuál pro tvorbu vzdělávacích programů na gymnáziích a především Rámcový vzdělávací program pro

141 Kol. autorů: 1999.

142 Kol. autorů: 1999, s. 7.

gymnázia (RVPG).[143] Tyto dva dokumenty by měly být pomůckou pro tvorbu ŠVP, který by měl v budoucnu zcela nahradit standard vzdělávání. Ačkoliv je RVPG prezentován jako reformní, v oblastech, které nás zajímají, se mnoho nového nedovíme. Výuka českého jazyka a literatury je zde začleněna do vzdělávací oblasti "*jazyk a jazyková komunikace*" společně s cizím jazykem a s dalším cizím jazykem a v rámci daného vzdělávacího obsahu jsou definovány očekávané výstupy a učivo. Je zřejmé, že RVPG v zásadě detailněji rozvádí to, co už je implicitně uvedeno v dřívějším vzdělávacím standardu.

Očekávané výstupy (které snad můžeme ztotožnit s vzdělávacími cíli a žádoucími klíčovými kompetencemi) najdeme definice v zásadě shodné s těmi uvedenými v dřívějším standardu vzdělávání:

> *žák odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací*
>
> *v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu ke sdělovacímu záměru...* atd.

V oddílu *Učivo* jsou opět zmíněny pojmy jako jazyková komunikace, národní jazyk a jeho útvary, jazyková kultura apod bez hlubšího rozvedení.

Je ovšem evidentní, že RVPG klade větší důraz na komunikační složku vyučování, více se zaměřuje na problém textu - komunikačních situací, komunikačních strategií.

Z výše uvedeného vyplývá, že standard a RVPG se v zásadě nijak dramaticky neliší a oba dva dokumenty shodně zmiňují potřebu většího prostoru pro komunikační výchovu s důrazem na jazykovou vhodnost při tvorbě komunikátů, slohovou vytříbenost, jasnost a další postuláty moderního pojetí komunikační výchovy.

Vzdělávací standard gymnázia i RVPG berou tedy v potaz i komunikační složku jazykového vyučování (stanovují cíle komunikační v souladu s didaktikami češtiny uvedenými výše) a kladou důraz i na seznámení žáků s pojmy jazykové kultury. Otázkou tedy zůstává, jak jsou tyto vzdělávací cíle podporovány současnými učebnicemi českého jazyka a jak jsou (a budou) tyto cíle (očekávané výstupy) naplňovány v praxi vyučovacího procesu.

Cíle analýzy učebnic českého jazyka

Cílem analýzy jednotlivých učebnic je:

143
Kol. autorů: 2007b.

1) posoudit míru a její efektivitu (tzv. *validitu* učebnice[144]), se kterou se věnují naplňování vzdělávacích cílů pro střední školy, konkrétně nám půjde o posouzení prezentace problematiky jazykové kultury, pojmů vhodnosti, přiměřenosti, prezentace vývojových tendencí spisovné češtiny i češtiny jakožto celku, jakožto národního jazyka a kultivovanosti jazykového projevu.

V souladu s teorií analýzy učebnic podle J. Průchy[145] nás tedy budou primárně zajímat: výsledky a efekty učebnic, tj.:

- předpokládané změny ve vědění subjektů, jimž je učebnice určena
- změny v postojových a hodnotových vlastnostech učících se subjektů

Zde je potřeba také zmínit důležitou vlastnost každé učebnice, jíž je persuasivní aspekt[146], tj. jak a zda-li vůbec se učebnice obracejí ke studentovi ve snaze přesvědčit ho o pravdivosti či opodstatněnosti látky jemu předkládané. V případě otázky národního jazyka, jeho rozvrstvení a především nejrůznějších emocionálních postojů, které k národnímu jazyku mluvčí zaujímají, je vcelku pochopitelné, že takový aspekt by měl být v každé učebnici přítomen. Pokusíme se tedy postihnout, do jaké míry může být persuaze (je-li v textech přítomná) v učebních textech úspěšná.

Obecně nám půjde o **hledisko výsledkové** vzhledem k působení učebního textu na studenta.

2) zaměříme se na samotnou problematiku poteciální diglosie v českém jazyce a prezentace tohoto tématu v jednotlivých učebnicích českého jazyka – půjde tedy o **hledisko obsahové.** Zde nás bude zajímat, jakým způsobem je současný stav vědeckého poznání v dané problematice reflektován/transformován do učebních textů při tvorbě učebnic pro gymnázia a jak je tato transformace pro studenty co do rozsahu i srozumitelnosti informačně prezentována.

Jinými slovy, zaměříme se i na posouzení míry užití deskripce a preskripce v jednotlivých učebních textech.

Metodika analýzy

Základním analyzačním prostředkem nám bude porovnání daných výchovně vzdělávacích cílů (viz výše) s jejich konkrétní realizací v jednotlivých učebnicích. Jednotlivé učebnice posuzuji podle toho, jak která učebnice naplňuje/nenaplňuje dané vzdělávací cíle a jak která

144 Blíže k tomuto termínu viz Průcha:1998, s. 81.

145 Průcha: 1998, s. 43.

146 Průcha:1998, s. 45.

učebnice pojímá problematiku spisovné/nespisovné češtiny vzhledem k výše uvedeným cílům analýzy.

Obsahová analýza je tedy doplněna o analýzu komparativní a nakonec evaluační.

5.2 Funkce učebnice ve vzdělávacím procesu

Učebnici chápeme jako součást vzdělávacího kurikula, která bývá často první možností, kdy se žák/student setkává s odborným textem (obecně) i na dané téma, které nás zajímá (problematika vztahu spisovné a nespisovných variet češtiny v současné češtině). Jako taková (společně s dalšími faktory přítomnými ve vzdělávání, jako je především osobnost pedagoga) hraje učebnice důležitou roli při vytváření nejrůznějších hodnotových i postojových orientací studentů (formativní funkce).[147] Z tohoto důvodu je pochopitelné, že vedle slovníků spisovné češtiny a pravidel pravopisu se stává učebnice pro studenty prvním a často jediným zdrojem základních informací o spisovné normě a v zásadě i o kodifikaci (informativní funkce). Z tohoto důvodu také hraje škola a učebnice češtiny především podstatnou úlohu při vytváření postojů mluvčích češtiny k vlastnímu jazyku a jeho varietám: „*Školní učebnice jsou takovým edukačním konstruktem, který přímo ovlivňuje fungování a produkci vzdělávacích systémů, a proto se na ně zaměřuje intenzivní pozornost výzkumu*“[148]

O potřebě analýzy existence nejrůznějších variet ve školském systému není potřeba pochybovat[149].

Chceme-li dostatečně posoudit situaci, ve které se nachází výuka českého jazyka (s ohledem na problematiku spisovné a obecné češtiny) na našich gymnáziích a středních školách obecně (zahrnujeme do tohoto pojednání výuku i ve víceletých gymnáziích), musíme detailněji analyzovat učební texty, které se pro tuto výuku používají. Vycházím ze seznamu učebnic schválených MŠMT ČR, z aktuálního stavu k září 2008 a ze seznamu nejčastěji používaných učebnic na středních školách podle údajů na webových stránkách většiny pražských gymnáziích, stav k září 2008.

---

147 Blíže k funkcím učebnic, ze které vycházím, viz Průcha:1998, s. 19-20.

148 Průcha:2008, s. 41.

149 Např. Bayerová-Nerlichová: 2005, s. 191. „*...důkladnější informace o varietách češtiny ve školách atd… mohou odstranit zde zjištěné diskrepance mezi jazykovým územ a postojem k jazyku a zároveň mohou připravit příští generace k přirozenému a racionálnímu používání spisovné češtiny v kontextech pro ni adekvátních.*“ Bayerová-Nerlichová zde zhodnocuje výsledky svého výzkumu, který prováděla v Praze a v západních Čechách – viz seznam literatury na konci kapitoly.

5.3 Analýza jednotlivých učebnic

1) Hlavsa a kol.: Český jazyk pro SŠ I-IV ročník. SPN, 1989

Tato učebnice je podle údajů většiny pražských škol stále nejpoužívanější při výuce českého jazyka na gymnáziích. Jedná se o učebnici, která by měla být používána po celé 4 roky studia na gymnáziu (nebo v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia, případně na dalších typech středních škol, ovšem s redukcí látky v učebnici obsažené).

Spisovná čeština

Z výkladů o spisovné češtině vyplývá, že se jedná o zvláštní konstrukt, který "*se vypracoval*"(s. 159) vlivem slohotvorných činitelů. Pasivum v tomto případě opět nepřibližuje více celou jazykovou situaci, kdo nebo co vypracovalo SČ (nebo se snad vypracovala sama?) se opět student nedozví. Až teprve na konci knihy v kapitole **Norma a kodifikace** (s. 351-352) se dozvídáme, že norma spisovného jazyka je zpracována pomocí kodifikačních příruček (*"tj. vlastně uzákoněním. Často bývají kodifikační příručky vydávány odpovědnými institucemi a dodržování kodifikace může pak být též institucionálně sledováno a zjištěné nedodržování..... i trestáno."(s. 352))*.

Jinými slovy, SČ je zde představena jako zákon, jenž je vymáhán a jeho nedržování trestáno (jako příklad trestu je zde uvedeno zcela absurdní odmítnutí uchazeče o práci).

Student tedy získává představu o SČ jako o něčem, co je někým tvořeno, někým vydáváno a někým vyžadováno, v jeho případě školou. Z důvodu toho, že SČ je traktována explicitně jako vymahatelný zákon, student může předpokládat, že neznalost SČ může mít pro jeho další život fatální důsledky.

Kodifikace je představena také smířlivěji jakožto prostředek k tomu, aby se "*živá, uznávaná jazyková norma více ustalovala.*" Není třeba rozebírat kodifikační kroky za posledních několik desetiletí, abychom se společně se studenty mohli ptát: Proč tedy stále existuje takový rozdíl mezi SČ a běžně, živě mluveným jazykem, přihlíží-li kodifikace tolik k živé normě jazyka?[150]

Hovorová čeština

V této učebnici se setkáváme opět s termínem *hovorová čeština*, jehož vymezení je nejasné. Autoři uvádějí, že hovorová čeština se vymezuje vůči spisovné češtině jakožto kód, jehož užíváme "*někdy i v běžném společenském styku*" (s. 156). Tento kód neužívá knižní tvary,

[150] V článku V. Cvrčka Koncept minimální intervence (Cvrček: 2008a) nalezneme podobné formulace, kterými je kritika dlouhodobého selhání nástrojů kultivace jazyka (potažmo tedy dlouhodobý rozpor mezi jazykem spisovným a jazykem běžně užívaným), jímž je právě kodifikace živého jazyka. "*V které jiné oblasti lidského zkoumání bychom tolerovali dlouhodobé používání nástrojů, které se podle samotných jejich uživatelů soustavně míjí účinkem?*" (s. 287).

naopak využívá hovorové tvary (systémová specifikace toho, co je hovorový tvar, ovšem chybí) a vyznačuje se poměrnou volností ve stavbě vět. Je evidentní, že takové vymezení je matoucí a spíše naznačuje neschopnost autorů vypořádat se s faktem, že spisovná čeština (do níž je hovorová čeština vřazena jakožto její podoba, jakožto jakási přechodná šedá zóna) je ovlivňována češtinou obecnou do té míry, že i v oficiálních projevech (zde uveden příklad z rozhlasového pořadu, zřejmě z 50. let 20. století, neboť autorem příspěvku v tomto pořadu je Jan Drda) se obecná čeština v řeči mluvčích objevuje.

Shrneme-li předchozí, autoři této učebnice vydělují hovorovou češtinu jakožto zvláštní podobu spisovné češtiny, na jiném místě ovšem uvádějí, že čeština hovorová je odlišná od spisovné češtiny: *"...někdy i v běžném společenském styku...užíváme té podoby spisovného jazyka, které říkáme čeština hovorová, na rozdíl od vlastního jazyka spisovného."* (s. 159).

151

Tento terminologický chaos a relativně vágní vymezení míry spisovnosti hovorové češtiny jistě nepřispívá k dnes žádané deskripci jazykové situace na území České republiky ani k pozitivním postojům, které studenti k problematice mohou zaujmout.

Vývoj spisovné češtiny

Na tomto místě je zmiňována demokratizace jazyka, která je chápána jako přibližování normy SČ k živému jazyku především ovšem tím, že se zbavuje zastaralých obratů, výrazů a tvarů. Ovšem samotná dearchaizace spisovné češtiny ještě nevede ke sblížení s živou podobou národního jazyka. Vliv OČ na na normu SČ zde není nijak rozebírán, ačkoliv je evidentní. Hovoří se také o dynamice současné češtiny, která se permanentně vyvíjí, ačkoliv mechanismy vývoje jsou naznačeny jen v hrubých rysech (posuny mezi hovorovou, neutrální a spisovnou vrstvou SČ). Autoři uznávají permanentní pohyb ve vývoji češtiny, avšak nedokáží vhodně tento poznatek skloubit s výklady o dubletách, pestrosti a ustálenosti ve vyjadřování (chcete-li o pružné stabilitě jazyka). K tomuto viz níže.

Obecná čeština

O obecné češtině, mateřském jazyce většiny českých studentů, se dovídáme pouze to, že plní funkci běžně mluveného jazyka, která si konkuruje s hovorovou formou SČ. Ve vyjadřování v běžně mluvené řeči podle autorů dochází k míšení spisovné a nespisovné (nespisovných)

151 K tomu viz Kodýtek: 2006, s. 197: „*Klasický pojem hovorové češtiny byl už mnohokrát odmítnut jako nereálný, nicméně jako relikt z něj dodnes v kodifikovaném spisovném jazyku zůstala hovorová vrstva. Ta má ale funkci pouze preskriptivní, neboť obavy z rozkolísání češtiny psané a oficiální mluvené překážejí jejímu doplnění.*“

podob češtiny, ovšem chybí zde vysvětlení, proč tomu tak je, které považuji v této situaci za naprosto nezbytné. Funkční hledisko oscilace mezi varietami a jeho podstata jsou tedy naprosto opomíjeny ve prospěch preskriptivismu. Navíc, všichni studenti zažívají denně toto střídání v komunikaci kolem sebe a toto je ta správná chvíle vysvětlit jim jak, proč a za jakých okolností se tomu tak děje.

Obecná čeština leží úplně stranou zájmu autorů učebnice. Je pochopitelné, že není třeba, aby se OČ v našich školách nějak zvlášť vyučovala[152]. Je ovšem naprosto nezbytné, aby OČ byla prezentována jako kód jazyka se svou (byť nepsanou) normou a svým rozsáhlým funkčním vymezením, které se může navzájem doplňovat i překrývat s funkčním vymezením SČ.

Jazyková kultura

Tento pojem je bohužel v učebnici de facto ztotožněn s vymáháním a dodržováním spisovných norem (=kodifikace SČ) a nedodržování kodifikace je hodnoceno jako chyba. Opakem chyby je jazyková správnost, která již podle autorů není založena pouze na opozici starý prostředek x nový prostředek či cizí x domácí prostředek. Měřítky správnosti jsou ustálenost, pravidelnost, potřebnost a také vhodnost. Z tohoto úhlu pohledu ustálenosti a pravidelnosti se zdají být přirozené vývojové tendence jazyka (např. projevující se formou dublet) odsunuty za hranice správnosti – přirozený vývoj jazyka je tedy hodnocen implicitně jako chyba.[153] Autoři zmiňují i základní mathesiovské požadavky na jazykovou kulturu, tj. vhodnost, vytříbenost, srozumitelnost, výstižnost aj. Hovoří se zde ovšem pouze o jazykových normách SČ, existence normy OČ je ignorována. Jazyková správnost je ovšem mimo jiné chápána jako pravidelnost a potřebnost v jazykové normě. Tím autoři zcela odsuzují existenci dubletních tvarů jako něco nepotřebného a nevhodného (protože nepravidelného), protože to podle jejich pojetí není slučitelné s pojetím jazykové správnosti. Dublety existují podle autorů jako přechodné rozkolísání systému, které se časem (proč autoři neuvádějí, jen časem to rozhodně není) ustálí a dojde ke kýžené pravidelnosti a ustálenosti. Přitom právě dublety jsou důkazem a výborným didaktickým materiálem k diskusi o neustálém vývoji jazyka, slouží k

152 více k tomuto diskuse na stránkách Slova a slovesnosti o jazykovém standardu, která proběhla nedávno, konkrétně článek Čermák - Sgall – Vybíral: 2006, s. 269:" *Ve škole jistě není třeba obecnou češtinu (nebo jiné variety běžné mluvy) vyučovat, ale bylo by užitečné prezentovat ji jako určitý prostředek komunikace, který má svá funkční omezení i geografickou aj. variabilitu, s tím, že to obojí je vlastní i spisovné normě.*"

153 K tomu více Cvrček: 2006b, s. 20: „*Otázkou ovšem je, na jakém základě je odlišena „chyba" od vývojové tendence, což je problém v české lingvistice, pokud vím, neřešený.*"

vytváření stylově vytříbeného textu, (o čemž autoři hovoří jako o součásti jazykové kultury), a dublety samozřejmě poskytují vděčný materiál k diskusi o stylových vrstvách, vhodnosti jazykových prostředků a o variantnosti v jazyce apod. Bohužel, tento potenciál je v této učebnici nevyužit, neboť hlavním metodickým postupem této učebnice je spíše preskripce.

Shrnutí

A) Obsahové hledisko analýzy

Vzhledem k tomu, že v této učebnici není nikde zmiňována norma OČ, lze se domnívat, že veškeré výklady o porušování norem musíme chápat jako porušování norem SČ. Takové porušování je v učebnici traktováno jako chyba, dokonce se setkáváme s tím, že kdo nedodržuje jazykové normy (rozuměj SČ), bývá "*hodnocen jako člověk nevzdělaný, nedbalý, hrubý apod.*" (s. 351). Tato formulace je zcela v souladu s prezentací normy a kodifikace SČ jakožto zákona a podporuje preskriptivní tendenci učebnice.[154] Bohužel, mnoho uvedených pojmů je zde prezentováno jako fakta již dále neoddiskutovatelná a celkově lze říci, že celá problematika národního jazyka je pojímána v rovině formálně preskriptivní. Tomu samozřejmě napovídá i předrevoluční datum vydání knihy, kdy jakákoliv tendence po možnosti výběru či vystoupení z unifikovaných stojatých vod šedivé normalizace byla hodnocena jako negativní. Základní bohemistické problémy posledních desetiletí zde tedy zůstávají skryty (nebo jsou prezentovány jako bezproblémová, okrajová fakta) a studentovi je předložen pouze výklad, mnohdy terminologicky nejasný a nekomplexní. Toto vše způsobuje relativně nízkou úroveň přesvědčovací funkce učebnice, která se jeví spíše jako kompendium faktů určených k memorizaci, nikoliv podněcujících k dalším aktivitám studentů.

B) Výsledkové hledisko analýzy

Vzhledem k velmi sporé existenci příkladů dostatečně ilustrujících danou problematiku i stylizačních cvičení lze konstatovat, že učebnice nenaplňuje v inkriminovaných kapitolách základní vzdělávací cíle (viz výše), jímž je aktivní rozvíjení vyjadřovacích schopností, výstižné vyjadřování vlastních myšlenek a pocitů, které se neodehrává pouze v rovině SČ.[155]

---

154 K tomu viz Cvrček: 2006b, s. 50: „*Zejména ve škole se ukazuje hlavní rys českého preskriptivismu, který se projevuje jako pocit oprávněnosti mluvčích sankcionovat projevy, které se pouze neshodují s platnou kodifikací (jinak však nemusí být z hlediska zvolených cílů mluvčího defektní nebo neúspěšné).*“

155 Viz Kol. autorů: 2006a, s. 8: „*Význam znalosti spisovného jazyka je zřejmý, proto při výuce českého jazyka je slangové či nářeční slovo logicky hodnoceno jako nesprávné, stejně jako gramatická či stylistická chyba. Avšak mimo školu, resp. mimo oficiální komunikaci, slang ani nářečí nelze primárně považovat za nesprávné, jsou důležitou součástí našeho národního jazyka….Nespisovné výrazy obecné mluvy, jsou-li vhodně použity (tj.*

Je zaměřena především na cíle kognitivní, komunikační cíl vzdělávání je zde zastřený a de facto sekundární. Otázky jazykové kultury jsou zde pouze naznačeny, hlubšího vhledu se studentům do dané problematiky nedostává. Jazyk je prezentován jako svázaný systém zákonem vyžadovaných spisovných norem, což je pojetí, které je z dnešního hlediska vzdělávacích cílů i stavu vědeckého poznání dané problematiky nevyhovující.

mimo oficiální komunikaci a především v rozumné míře), jsou v běžné řeči nezastupitelné, přispívají k jemnějšímu odstínění významů i postoje či nálady mluvčího.“

2) Kostečka, J.: Český jazyk pro 1,2,3,4 ročník gymnázií. SPN 2001-2003

Další řada učebnic v hojné míře využívaných na našich gymnáziích pro výuku češtiny je Kostečkova řada, kterou autor podle podtitulu zpracoval podle *Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*[156] (jehož odpovídajících pasáží je sám J. Kostečka spoluautorem). Pomineme fakt, že od vydání této řady učebnic uplynulo již 10 let a společná část maturitní zkoušky stále ještě v praxi není zaběhnutá. Spíš je podstatné, že kurikulární východiska této učebnice jsou podstatě dvojí – jednak osnovy pro čtyřletá gymnázia, jednak výše zmiňovaný katalog. Můžeme tedy očekávat osvícenější pohled na námi sledovanou problematiku od autora, který má sám za sebou bohatou pedagogickou praxi?

Učebnice se dělí podle ročníků čtyřletého gymnázia na 4 díly, důraz klade autor především na slohové vyučování. Už tento fakt naznačuje spíše praktičtější zaměření na jazykově-komunikační vyučování. V každém díle (=ročníku) se probírá pouze 1 funkční styl, jen v díle 4. je jich více). Nevyhýbá se ovšem ani ostatním rovinám popisu jazyka.

Obecné výklady o národním jazyce a problematice spisovné češtiny (x nespisovné češtiny) jsou vloženy hlavně do 1. a 4. dílu. V prvním díle jsou výklady na toto téma součástí úvodu do studia jazyka a slohu. Ve čtvrtém díle potom nacházíme souvislý výklad na téma jazykové kultury, což se zdá být vzhledem k složitosti a nevyjasněnosti problému vhodné skutečně až spíše pro maturitní ročník, kde už se předpokládá dostatečná kompetence pro analýzu abstraktních odborných textů.

Ve 3. díle potom jen jako historický krátký exkurz nalezneme krátké pojednání o Pražském lingvistickém kroužku a shrnutí jeho tezí (což je pochopitelné vzhledem celkovému funkčnímu zaměření této řady učebnic).

Národní a mateřský jazyk

Kostečka uvádí základní běžný výklad termínu národní jazyk, ztotožňuje jej s jazykem českým, tento pojem zahrnuje všechny variety a podoby jazyka. Navíc ovšem uvádí termín *mateřská řeč*, jíž rozumí jazyk, jímž komunikujeme odmala, jazyk jediný či upřednostňovaný[157]. Tento termín už ovšem nijak neuvádí do souvislosti s dichotomií

156 Aktualizované verze těchto Katalogů jsou k dispozici na internetových stránkách www.msmt.cz v sekci Střední školy.

157 Kostečka:2001-2003, díl 1, s. 23.

spisovná čeština x interdialekt. Výše uvedená charakteristika mateřské řeči zákonitě vyvolává otázku – co je tedy konkrétně mateřský jazyk? Je to spisovná čeština nebo interdialekt (a jeho dialekt), jenž při komunikaci upřednostňujeme? Zde vidím určitý nedostatek v terminologii – pojem *mateřská řeč* sám o sobě implikuje řeč, jíž se naučíme od matky – čili nikoliv jazyk spisovný, který mimo jiné postrádá rozměr citové intimity komunikace matky a dítěte. Zdá se tedy, že pojmem mateřský jazyk Kostečka nemyslí jazyk spisovný, protože jen ten se učíme přirozenou cestou nabývání jazyka. Je zajímavé, že jako specifikum mateřské řeči uvádí Kostečka adjektivum *upřednostňovaný*. Toto se ovšem vše jeví pouze jako postranní význam pojmu v učebnici, protože zřejmě hlavním významem je *mateřská řeč* jakožto řeč, kterou se identifikujeme s národem[158].

Spisovná čeština

Tento pojem je traktován v souladu s běžnými definicemi, s tím rozdílem, že jako jeden ze znaků SČ neuvádí Kostečka kodifikaci. Ta není nutná, stačí normu popsat a užívat.[159] Nepřímo se tím implikuje možnost jiných zdrojů normy SČ, než je kodifikace.

Dále se uvádí, že SČ se má (nikoliv musí) užívat v oficiálním styku, v odborných textech apod. Tím dává Kostečka možnost výběru a upřednostňuje zde evidentně hledisko vhodnosti před hlediskem nezbytnosti či nutnosti.

Autor dále uznává, že SČ není jazykově ani stylisticky jednotná, což je myšlenka zajímavá vzhledem k tomu, že dalším typicky často uváděným rysem SČ v jiných publikacích je právě ustálenost a pravidelnost (viz např. předchozí učebnice). Zdá se tedy, že Kostečka některá fakta o normě SČ uvádí na pravou míru a nevyhýbá se možnostem variability v rámci samotné spisovné variety češtiny.

Hovorová čeština

Tuto problematickou varietu češtiny Kostečka definuje jako hovorovou varietu spisovnou, která je situačně vhodná pro polooficiální příležitosti (detailnější vymezení tohoto pojmu chybí), které nevyžadují neutrální či knižní (zajímavé je zamyslet se nad existencí jakékoliv komunikační situace, ve které jsou vyžadovány knižní prvky) prostředky spisovné češtiny

158 Mateřský jazyk můžeme definovat několika způsoby, které mohou být navzájem komplementární: "*1. Jde o jazyk, který se člověk naučil jako první ve svém životě, 2. je to jazyk, se kterým se člověk sám identifikuje, 3. Je to jazyk, který člověk nejlépe ovládá, 4. Je to jazyk, který člověk používá nejčastěji.*" Nekvapil – Sloboda – Wagner: 2009, s.50.

159 Kostečka: 2001-2003, díl 1, s. 23: „*Jeho (SČ) norma může být kodifikována, avšak není to nezbytné – důležité je, aby byla popsána a užívána.*"

(jako obecné příklady jsou uváděny publicistika a vzhledem k tématu naší práce kupodivu i rozhovor učitele s žákem). Dále poměrně detailně rozebírá jednotlivé jazykové rysy hovorové češtiny, do nichž překvapivě zahrnuje i typicky obecněčeské – ej (*ulejvat se*), či úžení é>í (*mlíko*). To by podporovalo tezi, že hovorová čeština je jakýmsi přechodovým pásmem mezi SČ a především obecnou češtinou, nicméně klasifikace hovorové češtiny jakožto „*souboru spisovných jazykových prostředků*“[160] těmto výše uvedeným příkladům neodpovídá. Opět se tak prokazuje, že termín hovorová čeština je (jakožto varieta asi nespisovně - spisovná) nejasný, zavádějící a pro potřeby učebnice jakožto textu určeném studentům SŠ spíše nevhodný.

Obecná čeština

Tato varieta češtiny je odkázána mezi interdialekty, zcela v souladu s běžným školským pojetím tohoto jevu. Navíc zde přistupuje poznání, že: *„hranice mezi některými(!) z interdialektů a hovorovou češtinou není vždy zcela ostrá.“*[161]. Pro posouzení spisovnosti či nespisovnosti jevu v textu je nutné posoudit celý kontext textu, neboť při užití nespisovného prostředku může jít v kontextu celého projevu pouze o vybočení ze spisovné normy. Jinými slovy – je-li pro hovorovou češtinu (která je spisovná!) typické, že užívá některých typicky obecněčeských prostředků, jak může být hovorová čeština spisovná, když zde se takové použití klasifikuje právě jako vybočení ze spisovné normy? Opět se dostáváme k terminologickému chaosu a nevhodnosti pojmu hovorová čeština pro školskou praxi (i jazykovědnou obecně).

V kapitole zabývající se varietami češtiny najdeme pouze jeden příklad souvislého textu v interdialektické podobě (konkrétně je to interdialekt moravskoslovenský) a pouze jedno cvičení za kapitolou nabádá studenty k zamyšlení nad tím, co rozhoduje o tom, zda se určitý jazykový útvar považuje za spisovný. Z nedostatku textových opor i cvičení můžeme vysoudit, že učivu o národním jazyce a jeho podobách není věnována příliš veliká pozornost a skutečná podoba a funkční podstata variet národního jazyka za hranicemi školní budovy zůstává žákům utajena či spíše nevysvětlena.

Jazyková kultura

Ve 3 .díle učebnice se setkáváme se sumarizací tezí Pražského lingvistického kroužku (PLK),

[160] Kostečka: 2001-2003, díl 1, s. 25.
[161] Kostečka:2001-2003, díl 1., s. 26.

ve které mimo jiné Kostečka uvádí i ten postulát, že totiž „*násilná standardizace jevů je pro fungování jazyka škodlivá“* [162]. Všichni si jistě dovedeme představit zvídavého studenta, který se na tomto místě zcela oprávněně ptá po smyslu memorizace spisovné (tj. jediné) morfologie a dalších součástí dnes běžné výuky spisovného jazyka.

Nakonec, ve 4. díle, přetiskuje Kostečka rozsáhlou pasáž z článku K. Šebesty *Spisovná čeština ve škole* [163], který jednoznačně favorizuje výuku SČ ve školách, byť nabádá i k vedení studentů k přijímání obecněčeských projevů. Zde ovšem Šebesta žádá, aby studenti hledali záměr, s nímž byl projev v obecné češtině vytvořen, proč mluvčí nespisovných prostředků použil a mimo jiné zmiňuje i manipulativní funkci obecněčeských prostředků v médiích. Kostečka následně z článku vyvozuje, že jazyková kultura je věcí nás všech (s odkazem na dědictví PLK), což je jistě pravda. Tím se ovšem oslabuje preskriptivní funkce tradičních kodifikačních institucí u nás – neboť jen ty mají u nás tradiční právo určovat, jaký jazykový projev je jazykově kulturní (obvykle ten spisovný). Mezi prvky, které jazykovou kulturu utváří, zařazuje Kostečka:

- správnost (soulad s normou, preferuje termín vhodnost před jazykovou chybou),
- vytříbenost (přehlednost, přiměřenost funkci, logiku a také **spisovnost**)

Jazykovou kulturu tedy pojímá Kostečka zcela v souladu s tezemi PLK (viz ještě otištění pasáží z Havránkova příspěvku ve sborníku PLK *Spisovná čeština a jazyková kultura* o úkolech spisovného jazyka), jen snad důraz na vystříhání se nespisovných prvků při vytváření jazykově kulturního projevu by si v souvislosti s Kostečkovými výklady o (spisovné) hovorové češtině (která se právě takovými nespisovnými nepravidelnostmi vymezuje) zasloužil revizi.

Shrnutí

A) Obsahové hledisko

Kostečkova učebnice se již přibližuje více současnému SŠ studentovi. Svým důrazem na praktickou stylistiku odhaluje více živé používání jazyka v praxi – konkrétně výňatky z výše zmiňovaného článku K. Šebesty naznačují, že autor učebnice preferuje funkci, záměr před unifikující preskripcí jakožto základ pro volbu jazykových prostředků.

Přesto najdeme opět v učebnici pojem *hovorová čeština*, který, vzhledem ke svému vágnímu vymezení, opět navozuje nejasnosti. Autorovi se nedaří přesvědčivě vymezit tento pojem,

162 Kostečka,2001-2003, díl 3., s. 263.

163 Šebesta: 2001.

který, vzhledem ke své přechodné povaze, je v zásadě nevymezitelný. Vidím v tom určitou snahu autora vyrovnat se s problematikou prolínání SČ a OČ dnes již i v oficiální komunikaci[164] jinak než za pomoci termínů míšení či střídání kódů v komunikaci.

B) Výsledkové hledisko

Je chvályhodné, že autor používá mnoho různých textových opor z nejširší reálné komunikační praxe pro demonstraci probíraných stylů či jevů – u problematiky variet češtiny ovšem, kromě ukázky z interdialektu na pomezí Moravy a Slovenska, další ukázky chybí. Je evidentní, že absence praktických ukázek je z didaktického hlediska nešťastná, protože právě například otištěný obecněčeský text může vést studenty k více než důležitým úvahám nad problematikou vztahu SČ x OČ a s ním úzce souvisejícího uplatnění obou klíčových variet ve vztahu např. mluvenost x psanost či oficiálnost x neoficiálnost jakožto slohotvorných činitelů majících vliv právě na míru střídání a míšení kódů.

Celkově lze zhodnotit tuto učebnici jako již více vycházející vstříct didaktickým cílům stanoveným *Standardem* a *RVPG* (viz výše), především podporou cílů komunikačních množství textů a cvičení zaměřených na rozvíjení komunikační kompetence studentů. Problematika vztahu některých kritických pojmů (mateřská řeč, národní jazyk, hovorová čeština) není uspokojivě a bezproblémově řešena .

3) Martinková, V.: Český jazyk 1 - 4. Trizonia, Praha 1991-1994

Řada učebnic V. Martinkové je v mnoha směrech inovativní, její první vydání se datuje do doby těsně po změně politického systému, kdy hlad po alternativních učebnicích, a tedy i novém pojetí ve vzdělávání (nejen) českému jazyku, byl značný. Přesto i tato řada vychází z tradičního dělení na jazykovou a slohovou část učebnice, naopak zaujme na první pohled neotřelou grafickou podobou jednotlivých částí a množstvím nejrůznějších textových opor z různých stylových vrstev a funkčních stylů, což působí pozitivně na motivaci studenta.

Tato řada učebnic je často prokládána průvodními dopisy, v nichž autorka oslovuje studenty a snaží se je tak více vtáhnout do procesu učení.

Jazyková kultura

V prvním díle určeném pro 1. ročník gymnázií je poměrně veliká část věnována jazykové kultuře a s ní související charakteristice psaných a mluvených projevů a jejich odlišností.

Jeden ze základních didaktických cílů, jímž je schopnost studenta se kvalitně a vhodně vyjadřovat, je zde obsažen hned v úvodu: „*Takovou (aktivní a činnou) osobností se může*

164 K tomu více Kořenský: 2005, s. 272.

člověk stát jenom tehdy, dovede-li se mluvenou i písemnou formou vyjadřovat logicky, jasně, věcně i mluvnicky správně, stručně, ale i s určitým vtipem a nadhledem, i s kulturou jazykového projevu i se smyslem pro situaci.[165] "

Akcentována tedy není pouze spisovnost jakožto konstitující faktor kvalitního vyjadřování, ale i ostatní aspekty, jako je přiměřenost situaci, věcnost, přehlednost apod. Velmi důležité je i zaměření na obě stránky manifestace jazyka – tj. na podobu mluvenou i psanou, které jsou zde postaveny na stejnou hodnotovou úroveň.

Martinková dále předestírá studentům aktuální problémy bohemistiky, když de facto hovoří o různých přístupech ke stanovování toho, co je jazykově správné a kulturní (od zvyklosti k institucionální normě) – nepoužívá ovšem pojmy deskripce ani preskripce, což je v souladu s úrovní náročnosti učebnice a jejími adresáty. V textu se dále uvádí, že úkolem lingvistů není jednou provždy stanovovat spisovnou normu, ale informovat veřejnost o problémech a radit, jak problémům při užívání jazyka předejít či je odstranit, jaké vhodné prostředky používat v souladu s požadavky jazykové kultury.

Martinková se zde tímto způsobem přiklání spíše k deskriptivnímu pojetí práce lingvistů, jejichž úkolem má být citlivé zachycování trendů ve vývoji jazyka – taková kodifikace je podle Martinkové pozitivní, na rozdíl od negativního způsobu kodifikační praxe, kdy jsou vymáhány např. zastaralé tvary ve školách.

Ani zde se ovšem autorka nevhnula určité generalizaci, která de facto popírá předchozí. Dále totiž dochází ke ztotožnění pojmu jazyková správnost a spisovnost: „*Kvalita projevu se totiž neměří jen správností (spisovností), ale zejména kulturou sdělování, úrovní myšlení, srozumitelností, přesností vyjadřování apod. - prostě kulturou jazyka v nejširším slova smyslu.*"[166]

Ztotožnění správnosti a spisovnosti je zavádějící. Vzhledem k dalšímu textu citátu je evidentní, že autorka nadřazuje pojem jazyková kultura pojmu jazykové správnosti, čímž popírá spisovnost jakožto nutný konstituent jazykové kultury projevu. Jako příklad nevhodnosti tohoto ztotožnění je jazyk beletrie, kde je nespisovná čeština hojně využívána – znamená to tedy, že se literární autor vyjadřuje nesprávně? Hovoří-li učitel v hodině a použije nespisovný tvar slova nebo idiom, znamená to, že se vyjadřuje nesprávně? Domnívám se, že na tomto místě by bylo lepší správnost korelovat spíš s vhodností použitého jazykového prostředku vzhledem ke konkrétní komunikační situaci a záměru.

---

165 Martinková:1991-1994, díl 1, s. 95.

166 Martinková: 1991-1994, díl 1, s. 97.

Na tomto místě by tedy byla ještě vhodná poznámka o různých komunikačních situacích, kde volba jazykových prostředků (tedy i těch na ose spisovný x nespisovný) podléhá charakteristice komunikační situace a komunikačnímu záměru produktora textu.

Ve čtvrtém díle řady najdeme obsáhlou sbírku nejrůznějších zásadních bohemistických textů, které se otázce jazykové kultury věnují detailně. Autorka tak velmi citlivě zařazuje až do nejvyššího ročníku poměrně složité lingvistické texty, na které navazují nerůznější úkoly, které motivují studenty k vlastní samostatné práci a zamyšlení nad danými problémy.

Autorka dále ve čtvrtém díle rozlišuje pojem jazykové kultury na dvě části – jazykovou kulturu jazyka (tu mají na starosti lingvisti) a na jazykovou kulturu řeči, která závisí na každém mluvčím češtiny. Na tomto místě je třeba připomenout Stichovo rozčlenění pojmu jazyková kultura na čtyři dílčí úseky na základě rozlišení jazyka a řeči (langua a parole), které zjevně stojí za autorčinými výklady[167].

Uznává, že tyto dvě roviny jsou dynamické a podléhají lingvistickým i nelingvistickým skutečnostem. Implicitně tak studentům předestírá fakt, že stanovování normy spisovného českého jazyka není úkol jednorázový, ale kontinuální a že nezáleží pouze na lingvistech, jakou podobu bude mít spisovný jazyk.

Pojetí jazykové kultury tedy i v této učebnici skýtá určitá úskalí, která jsou daná abstraktní povahou tohoto pojmu a snad i růzností, s jakou lingvistika tento termín pojímá. Autorka přistupuje k jazykové kultuře spíše v souladu s deskriptivním přístupem, nicméně některé pojmy mohou být pro studenty zavádějící. Je rovněž evidentní, že autorka věnuje v každém díle pozornost tomuto jevu, přičemž v posledním díle určeném maturantům (a tedy již dospělým mluvčím jazyka) mu věnuje pozornosti nejvíce – tento pojem patřící do oblasti komunikačních cílů při výuce češtiny tedy chápe v hierarchii cílů jako nadřazený cílům jazykovým.

Spisovná čeština

Spisovná čeština je pojímána tradičně jako celonárodní kodifikovaný útvar, který plní náročné komunikační cíle[168]. Nedostatek spisovnosti ve veřejných, písemných (i mluvených) projevech je chápán jako nedostatek jazykové kultury. K problematice takové formulace viz výše. Jako základní znaky SČ jsou uváděny ustálenost, jednotnost a nutnost soustavné péče. Tento poslední postulát je v rozporu s předchozím tvrzením o tom, že úkolem lingvistů není

167 Stich:1969,s 105n.

168 Martinková: 1991-1994, díl 2, s. 149.

jednou provždy stanovovat normu SČ (a tu kodifikovat), ale zejména informovat a radit (tj. pojetí deskriptivní). Zde vidím opět nesoulad v konkretizaci toho, co je vlastně SČ – především si zde autorka neporadila s pojmy preskripce a deskripce, kdy na jednom místě preferuje deskripci, hovoří-li o jazykové kultuře, na jiném místě hovoří o preskripci, hovoří-li o péči o SČ.

Hovorová čeština

Tento termín autorka vůbec nezmiňuje, když hovoří o přechodném pásmu mezi SČ a ostatními, nespisovnými varietami češtiny. Nicméně ve výkladech o slohově zabarvených prostředcích SČ najdeme pojem „*slova hovorová*“ a jako příklad jsou uváděna slova jako „*prima, pololetky*“. Podstata potenciálně hovorových lexikálních prostředků a především jejich rozdílnost od slov jiných spisovných (neutrálních, knižních aj.) ovšem není nijak vysvětlena. Pojem „*hovorové slovo*“ tedy, stejně jako u výše zmiňovaných učebnic, zůstává pojmem prázdným a neopodstatněným.

Obecná čeština

Obecná čeština je pojímána jako varieta, která nabývá celonárodního významu[169]. Autorka detailně uvádí fonologické i morfologické charakteristiky obecné češtiny pomocí rozboru jednotlivých českých nářečí. Důraz klade na to, aby studenti věnovali pozornost především tomu nářečí, které se užívá v jejich regionu. Chybí ovšem bližší vymezení funkčního rozpětí obecné češtiny, její podstata a charakteristika sociolingvistická (a obecně podstata interdialektů - tento termín autorka nepoužívá) je redukována na tvrzení, že nejsou útvary spisovnými a že se užívají ve styku neveřejném.

Pozitivně můžeme opět hodnotit množství motivujících cvičení za danou kapitolou, které podněcují zájem studentů o to, jak mluví jejich okolí a jak mluví oni sami v nejrůznějších situacích. Autorka tedy klade důraz i na poznávání kvalit mluveného projevu a studenti jsou vedeni k tomu, aby věnovali pozornost různým varietám jazyka v jejich praktickém užití. Implicitně si tím osvojují jeden z cílů vyučování jazyka, jímž je dovednost vhodně užívat jazykové prostředky v různých komunikačních situacích.

169 Martinková : 1991-1994, díl 3, s. 191n.

Shrnutí

A)Obsahové hledisko

Učebnice V. Martinkové opouštějí zažité schéma výklad – příklad – cvičení a vydávají se spíše cestou deduktivní – autorka otevírá jednotlivé kapitoly praktickými ukázkami, následují úkoly a výklady, které jsou ovšem redukovány na nezbytné minimum.

Autorka se i přes relativně deskriptivní postoj k jazykové praxi nevyhnula některým nejasnostem ve vymezení souvisejícího pojmu jazykové kultury. Ačkoliv preferované pojmy, které jazyková kultura zahrnuje, neakcentují spisovnost jako pojem, který je synonymní s jazykovou kulturou, autorka uvádí do vztahu synonymity pojmy správnost a spisovnost. Vzhledem k jiným částem textu, kde správnost jazykového projevu je usouvztažněna spíš s vhodností vzhledem ke komunikační situaci, působí takové přímočaré srovnání nevhodně.

Pozitivně hodnotíme detailní analýzu jednotlivých nářečí, i když autorka ponechává stranou důvod jejich existence i příčinu jejich dnes již velmi pokročilého ústupu.

Velice vhodné je postupné prohlubování náročnosti jednotlivých textů věnovaných sledované problematice podle ročníku, stejně jako přímá citace základních relevantních lingvistických textů a cyklické opakování této látky a rozšiřování znalostí i dovedností studentů v každém ročníku.

B)Výsledkové hledisko

Autorka dává najevo důležitost problematiky pro rozvoj studentových komunikačních dovedností i obecně pro pochopení sociolingvistické situace českých mluvčích. Všechna lingvistická témata jsou doprovázena bohatou zásobou autentických textů i motivačních cvičení, která umožňují studentům prakticky nahlédnout do složité problematiky střídání kódů češtiny.

Grafická stránka zpracování, pestrá variabilita textů i množství komunikačně laděných cvičení působí velmi pozitivně a motivačně. Student má možnost analyzovat příklady různých variet národního jazyka vzhledem k sféře jejich využití, a tak si lépe osvojuje kompetence požadované RVPG.

Z výše zmíněné cyklické, avšak prohlubující se prezentace sledovaných témat implicitně vyplývá fakt, že řada učebnic V. Martinkové směřuje spíše ke komunikačně pojatému vyučování českého jazyka s důrazem na praktické užití mateřštiny v nejrůznějších situacích a kontextech.

4) Čechová, M. a kol.: Český jazyk pro 1.-4. ročník SŠ. SPN, Praha 2007

Ucelená čtyřdílná řada učebnic určených pro střední odborné školy představuje nejnovější řadu v naší analýze. Učebnice se především v prvním a posledním dílu věnuje problémům, které nás primárně zajímají.

Jazyková kultura

Termín jazyková kultura není ztotožňován s jazykovou správností, nýbrž je jí nadřazen. Autorský kolektiv přiřazuje tento termín spíše k jazykové a slohové přiměřenosti, čímž otevírá pojem jazyková kultura i prostředkům nespisovným. Přímo zde zaznívá to, že kultivované je to, co odpovídá své funkci a je adekvátní konkrétní komunikační situaci (spisovný prostředek tedy nemusí vždy plnit tyto funkce spolehlivě). Termín jazyková kultura je i zde (stejně jako u Martinkové) chápán spíše ve Stichově pojetí kultury řeči, čili v aktuálně vhodném, adekvátním a přiměřeném použití jazykového prostředku spíše než ve smyslu stavu spisovné jazykové soustavy obecně v daném jazykovém společenství.

Spisovná čeština

Spisovná čeština je v této učebnici definována prostřednictvím jejího užívání ve veřejných a oficiálních komunikačních situacích, mimo jiné i ve škole. Dále je její specifikum v rámci všech vrstev národního jazyka spatřováno v její hodnotě, kvůli které je třeba o SČ pečovat, chránit ji a rozvíjet. Tento úkol autoři učebnice neponechávají výhradně na lingvistech, ale spatřují zde zodpovědnost celého národa spisovnou češtinu užívajícího.[170] SČ je dále spatřována jako stabilní a prestižní a dynamický kód, který je schopen vhodně reagovat na stále se rozvíjející komunikační potřeby, zejména v oblasti výstižného vyjadřování a pojmenovávání nových skutečností.

Otázku prestiže spisovného kódu nelze spolehlivě zodpovědět bez přihlédnutí ke komunikační situaci, k účastníkům komunikace a dalším faktorům, které podobu komunikace ovlivňují. (viz výš).

Autoři zmiňují i pojem standard (vedle termínu literární jazyk nebo kulturní jazyk) jakožto termín označující spisovnou varietu jazyka v jiných jazykových společenstvích. Přihlédnutí k tomuto alternativnímu termínu u nás opět ožívajícímu svědčí o snaze učebnice podat informace v souladu s aktuálním stavem bohemistického bádání.

---

170 „*Má-li být péče o spisovnou češtinu účinná, musí se na jejím prosazování a šíření svým ústním i písemným projevem podílet každý vzdělaný příslušník národa.*“ Čechová a kol.:2007, díl 1, s. 46. Tento citát poněkud diskvalifikuje z péče o SČ ty příslušníky národa, kteří nejsou vzdělaní (jakkoliv chápeme tento pojem). Snad by bylo vhodnější místo vzdělaného příslušníka národa uvést mluvčího češtiny. Odpovědnost za stav SČ limitovaná pouze na vzdělané příslušníky národa by tak stavěla spisovný kód do světla kódu elitářského, což neodpovídá Havránkově pojetí demokratizace spisovné češtiny.

Hovorová čeština

Tento termín se v učebnici nepojímá jakožto samostatná vrstva spisovného jazyka. Autoři pouze zmiňují vzájemné ovlivňování SČ a OČ, kdy „*spontánní mluvená podoba spisovné češtiny užívá některé společné prostředky s obecnou češtinou – jde o prostředky hovorové*“[171].

Dále už se s pojmem hovorovosti jazykových prostředků nesetkáváme.

Obecná čeština

Obecné češtině je věnována jedna celá kapitola, i když nikde nejsou popsány její typické znaky. Obecná čeština je v této učebnici tradičně prezentována jako jeden ze čtyř interdialektů češtiny, ale i jako běžně mluvená řeč, které se užívá jakožto spontánního mluveného jazyka soukromého a poloveřejného dorozumívání na území Čech a okrajově na území záp. Moravy. Pokud se objevuje obecná čeština v psaném jazyce, jedná se o literární stylizaci postav.

Jak ovšem autoři sami přiznávají, je dnes velmi obtížné udržet celý projev ve spisovné češtině, protože do jinak spisovného projevu vstupují prvky obecné češtiny.

Obecná čeština vstupuje do spisovných projevů ze dvou důvodů:

1) mluvčí si to neuvědomuje

2) záměrně, aby své vystoupení posluchačům přiblížil a snížil míru oficiálnosti.

Autoři tak uznávají, že vědomé využití prvků obecné češtiny v spisovném projevu plní funkci slohovou - soužití obou kódů může naše vyjadřovací možnosti obohacovat.

Pouze v této učebnici tedy můžeme narazit na explicitně kladné hodnocení prvků obecné češtiny ve spisovném projevu, kdy autoři uznávají střídání kódu SČ a OČ za slohotvorný činitel.

Autoři učebnice tedy opouštějí koncept hovorové češtiny, ale mluví o střídání kódů OČ a SČ. Explicitně se věnují některým zajímavým důsledkům plynoucím z tohoto jevu a především naznačují i jeho vliv na širší vyjadřovací možnosti.

Shrnutí

A) Obsahové hledisko

Kolektiv autorů této učebnice v souladu s poznáním současného stavu jazyka upřednostňuje pojetí jazykové kultury jakožto vhodného výběru jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci, a tak se více přibližuje k pojetí této problematiky podle RVP. Obecná čeština je prezentována jako soubor prostředků užívaných v běžně mluvené řeči, a není tak odsouvána do pozice čehosi „špatného“ nebo v řeči „nežádoucího“. Pozitivně hodnotíme i opouštění konceptu hovorovosti, který je nahrazen konceptem střídání a míšení kódů SČ a

171 Čechová a kol.: 2007, díl 1, s. 45.

OČ. Rovněž lze kladně poukázat na fakt, že autoři zmiňují i pojem jazykový standard, který je v současné době v české bohemistice opět pojmem zmiňovaným a navrhovaným jako náhrada tradičního dělení češtiny na kód spisovný a nespisovné variety[172] z důvodu překonání mezerovitosti kodifikované spisovné češtiny.

B) Výsledkové hledisko

Zmiňovaná problematika je v této řadě učebnic prezentována na nejrůznějších příkladech a bohatě doprovázena cvičeními, které mají motivovat studenty k dalšímu zájmu a zamyšlením nad problémy. Důraz je kladen i na schopnost studentů zvládat různé druhy čtení (orientační, kritické, zážitkové, studijní apod.) i naslouchání. Jazyk není pojímán jako soubor pravidel, ale jako soubor možností, kterých můžou studenti ve své samostatné práci tak či onak využít. Domnívám se, že tedy i tato řada učebnic působí motivačně také proto, že v inkriminovaných pasážích nabízí možnost ověřovat si jednotlivé poznatky v prakticky laděných úkolech (sledování médií, jak kdo mluví, píše apod.) Spojení jazykové výuky s jazykovou praxí se jeví v tomto kontextu jako klíčové.

5.4 Shrnutí analýzy učebnic

Všechny čtyři sledované učebnice (nebo řady učebnic) zpracovávají sledovanou tématiku různým způsobem. Jako základní problém společný všem třem prvním učebnicím se jeví terminologická neujasněnost některých klíčových pojmů, kterou snad lze přisoudit aktuálnímu stavu bohemistického poznání v dané oblasti.

Pouze v řadě učebnic M. Čechové najdeme hlubší poučení o funkční podstatě střídání sledovaných kódů, a ačkoliv česká jazykověda už disponuje některými poznatky o střídání obou sledovaných variet, jsou tomuto jevu věnovány pouze pasáže právě v této učebnici (je ovšem také ze všech učebnic nejnovější). Rovněž poučení o příčinách současné jazykové situace je obvykle ve všech učebnicích uváděno okrajově, ačkoliv je to centrální problém české jazykové situace.

Jazyková kultura je ve sledovaných učebnicích často ztotožňována se spisovností (nebo je spisovnost uváděna jako podmínka kulturního/kultivovaného vyjadřování), což v současné době nemůžeme bezvýhradně akceptovat – jazyková kultura by měla být studentům spíš prezentována jako proces výběru vhodných jazykových prostředků vzhledem k povaze

---

172 Naposledy viz Sgall:2010, s. 79 "*Mezery v tom, čemu říkáme spisovná (kodifikovaná) norma, tu jsou, a pomoc, kterou čeština dnes od lingvistů potřebuje, zahrnuje nezbytnost tyto mezery tak nebo onak zaplnit....K tomu právě má sloužit přechod od kodifikované spisovnosti k pojmu standardního vyjadřování písemného i hovorového*".

komunikační situace.

Kladně lze hodnotit směřování k naplňování didaktických cílů v komunikační výchově, především řada učebnic V. Martinkové a M. Čechové se blíží nejvíce současnému pojetí vyučování češtiny podle RVP(G).

Jako nejméně vhodnou učebnicí pro naplňování současných komunikačních cílů se jeví první zmiňovaná, Hlavsova publikace. Výrazné preskriptivní hledisko a nedostatek praktických ukázek textu, na něž by navazovala práce s nimi, se jeví ve světle současného RVP(G) jako nevhodné. Učebnice jen velmi málo přispívá ke komunikační kompetenci studentů, protože její zaměření je spíš preskriptivní, faktografické a zaměřuje se na výhradně na spisovnou varietu češtiny, především na systém jazyka. Je to samozřejmě dáno předrevolučním datem vydání,[173] a tak nelze než doufat, že tuto učebnici už naše střední školy opouštějí.

Kostečkovu řadu můžeme hodnotit pozitivněji, protože důraz na stylistické učivo lépe vyhovuje současným požadavkům na vzdělávání v češtině. Kostečka také do 4. dílu zahrnul kapitoly z komunikační výchovy, čímž se přiblížil k naplňování komunikačních cílů. Nicméně Kostečkova řada učebnic nenaplňuje důsledně ve své publikaci požadavek uvedený v RVPG, tj. odlišování různých variet národního jazyka a jejich vhodného použití v komunikaci, protože jeho učebnice postrádá ukázky z různých takových variet (mimo výše zmíněné) a preference spisovných textů a jejich rozboru je evidentní.

173 Na semináři didaktiky, který jsem vedl v zimním semestru 2010/2011 na PedF UK, mi její znalost potvrdili někteří studenti. Shodli se na tom, že ji sami z vlastní vůle nepoužívali, protože pro ně nebyla nijak přitažlivá ani motivující. Její analýzu jsme sem zařadili spíš jako demonstraci vývoje didaktických materiálů za posledních několik desetiletí.

6. Kvantitativní analýza použití prostředků SČ a OČ v řeči učitelů ve vyučovací hodině

6.1 Komunikační charakteristika vyučovací hodiny

Z hlediska lingvistického jde o komunikační situaci, která je typická přítomností jednoho komunikanta (učitele), jehož sociální role i odbornost je nadřazena ostatním účastníkům komunikace, ostatní komunikanti tvoří z hledika sociálních roli homogenní skupinu, která je učiteli v rámci komunikační situace podřízena. Tato distribuce rolí je neměnná a pevně daná charakterem komunikační situace, v níž se komunikace odehrává. Jak uvádí J. Svobodová, nejtypičtější typ dialogu, který se odehrává ve vyučovací hodině, je modelován jako tzv. výukový dialog, který probíhá mezi učitelem na jedné straně a žáky (žákem) na straně druhé.[174]

Dialog chápeme jako komunikační formu, v níž se víceméně pravidelně střídají alespoň dva účastníci komunikace v řečové aktivitě. Při takto vedeném dialogu dochází střídáním komunikantů k rozvíjení tématu (témat), účastníci dialogu na sebe reagují a ideálně směřují k nějakému závěru.

Dialogická komunikace ve vyučovacím procesu je pokládána některými autory za základní způsob předávání sdělení různého typu ve vyučování.[175] S tímto předpokladem nemůžeme úplně souhlasit vzhledem k materiálu, který jsme analyzovali – monologická forma předávání sdělení učitelem žákům, ale i například monologická komunikace žáků samotných (referáty, samostatné výstupy apod.) je zde rovněž bohatě zastoupena a má své didaktické opodstatnění. Otázka, zda je dialogická komunikace ve vyučování na střední škole centrální, se dle našeho názoru spíš jeví jako ideální předpoklad didakticky přínosné komunikace ve vyučovacím procesu, nicméně tento problém a jeho řešení stojí již mimo téma této práce. K tomuto problému snad lze ještě uvést, že někteří autoří považují i monolog ve vyučovací hodině za tzv. dialogizovaný monolog, který obvykle vede učitel, i když se obrací ke třídě jako celku a studenty nevyvolává – a takto chápeme tento pojem i my v této práci.[176]

Dialog v rámci školního prostředí může tedy nabývat různých podob, do tohto pojmu zahrnujeme veškerou dialogickou komunikaci, která se odehrává ve školním zařízení. V našem chápání je pod pojmem **školská komunikace** (mimo vlastní komunikaci

---

174 Svobodová:2000.

175 Např: „*Ve školské komunikaci pokládáme za základní způsob/formu předávání sdělení ... dialogický kontakt učitele a žáka ve výuce, tzv. školní (výukový) dialog*.“ Svobodová:2000, s. 31.

176 Müllerová-Hoffmannová: 1994, s. 14.

v hodinách) zahrnuta i komunikace mimo vyučovací hodiny, tj. např. komunikace žáků na chodbách, komunikace učitelů se žáky mimo hodinu, komunikace učitelů mezi sebou jakožto forma dialogu profesního apod.[177] Zaměření této práce je ovšem užší, týká se výhradně dialogu, který se odehrává přímo ve vyučovací hodině. Tento typ dialogu nazýváme v naší práci **výukovým dialogem**. Výukový dialog můžeme dál členit tématicky na čistě *výukovou komunikaci* (sem zahrnujeme veškerou komunikaci týkající se odborného tématu probíraného v rámci hodiny) a *ostatní komunikaci*, která zahrnuje veškerá neodborná témata, administrativní nebo organizační náležitosti týkající se vyučovacího procesu.

Domníváme se, že tzv. *konverzační komunikace* se žáky, kterou od výukové komunikace odděluje J. Svobodová[178] jakožto volnější, doplňkovou komunikaci (emocionálně podbarvené pokyny k práci, napomínání, pochvalné hodnocení apod.), je součástí výukového dialogu – hodnocení, pokyny nebo napomínání i emocionalitu v nich přítomnou považujeme za legitimní součást výukového dialogu (jde zde o naplňování formativních či afektivních cílů ve výuce) a takovou komunikaci nelze od výukové komunikace oddělovat.

Výukový dialog se vyznačuje několika základními aspekty:

1.Učitel jako jeden z účastníků komunikace má společensky i odborně nadřazenou roli, což ho předurčuje k tomu, aby byl tím, kdo dialog řídí a usměrňuje (viz dál). Ve sledovaném materiálu učitel na jedné straně a skupina studentů na druhé straně vytvářejí dialogický rámec, v němž nastávají celkem 4 varianty možné komunikace v obou směrech:

a) Učitel – žáci

b) Učitel – žák

c) Žák - žáci

d) Žák – žák

V naší práci je ze všech možných kombinací účastníků dialogické komunikace nejčastěji zastoupena varianta a) a b), nicméně okrajově se objevuje i varianta c) (například při samostatném vystoupení žáka, na nějž ostatní žáci reagují). Varianta d) se sice také objevuje, ale spíš jako tzv. nelegální komunikace, čili komunikace, která není legitimní součástí

177 J. Svobodová (Svobodová:2000) nazývá školskou komunikací veškerou komunikaci probíhající v prostředí školy, nicméně z jejího pojetí vyplývá, že má nam mysli spíš komunikaci v rámci výuky. Domníváme se, že je potřeba zřetelně odlišit pojem školská komunikace jakožto pojem nadřazený, který zahrnuje výukový dialog jako jednu z podob školní komunikace.

178 Svobodová:2000, s. 54.

vzdělávacího procesu (napovídání, komunikace mezi žáky v lavici apod.[179]). Při komunikaci typu a) učitel obvykle oslovuje skupinu žáků jako celek, dialogickou komunikaci typu b) chápeme v našem materiálu jako komunikaci s jedním konkrétním žákem. Leckdy je obtížné odlišit od sebe situace, kdy učitel komunikuje jen s jedním studentem nebo s více studenty najednou. Vodítkem pro rozlišení takových situací může být použití konkrétních osobních zájmen, oslovení nebo 2. slovesná osoba jednotného čísla v replice učitele, pokud učitel studentům tyká.

2. Učitel jakožto nadřazený komunikant udává rovněž téma dialogu, má právo ho kdykoliv měnit, případně kdykoliv vstupovat do replik studentů a usměrňovat jejich náplň tématickou i formální, případně i jejich délku. Z našeho materiálu vyplývá, že tento dominantní rys pedagogické komunikace je často porušován. Studenti mají obvykle právo např. vstupovat do replik učitele, čímž se striktní forma dialogů stává volnější a přibližuje se běžné komunikaci rovnocenných partnerů.

3 Učitel má v našem materiálu rovněž právo vybírat si ze skupiny studentů partnera ke komunikaci nebo komunikovat se skupinou jako s celkem[180].

Ačkoliv by nadřazenost a řídící funkce neměla být důvodem k převažující řečové aktivitě učitele v hodinách, ze sledovaného materiálu vyplývá, že tomu tak je.[181] Opět zdůrazňujeme, že tento aspekt komunikace ve škole stojí už mimo zvolené téma této práce.

Vzhledem k tomu, že jde o dialog asymetrický, nelze v tomto případě hovořit o vyváženém střídání komunikantů v rolích produktora a recipienta. Obvyklým doprovodným aspektem školního dialogu je tedy jeho menší spontaneita a větší řízenost učitelem. Je pochopitelné, že učitel používá dialogické komunikace do jisté míry uměle – snaží se aktivizovat žáky kladením otázek, podněcovat je ve vlastní aktivitě, k reagování na vyřčené apod. Na rozdíl od dialogu běžného učitel zná při vedení výukového dialogu (obvykle) odpovědi na své otázky a jeho cílem v této komunikaci se studenty není například dosáhnout konsenzu nebo se dozvědět nějakou potřebnou informaci, protože ji nezná, jak je tomu při naplňování komunikačních funkcí v dialogu běžném. Dialog ve školském prostředí má především funkci kognitivně, afektivně i sociálně rozvíjet žáky nebo studenty.

---

179 Blíž k tomuto termínu např. Mareš-Křivohlavý:1995, s. 85n.

180 K pravidlům pedagogické komunikace viz Gavora:2005, s. 34n nebo Mareš-Křivohlavý:1995, s. 32n.

181 Tzv. zákon 2/3, který se ve výukovém dialogu projevuje tím, že učitel je obvykle řečově aktivní ve 2/3 vyučovací jednotky. (podle Gavora:2005, s. 55).

Z výše uvedeného může vyplývat, že způsob vedení výukového dialogu učitelem (a tedy i využití prostředků jednotlivých variet češtiny) je jedním z výrazných komunikačních vzorů pro studenty.[182] Vzhledem k tomu, že tato práce je zaměřena především na využití spisovných a obecněčeských jazykových prostředků ve výukovém dialogu, zajímá nás v této souvislosti také otázka, zda je učitel vyjadřovacím vzorem ve smyslu užívání prostředků spisovné a obecné češtiny a jak se tato jeho úloha naplňuje v procesu vyučování. Jinými slovy, zda se proces přizpůsobování mluvčích navzájem ve výběru spisovných nebo nespisovných jazykových prostředků projevuje i ve výukovém dialogu a jak[183]. Z našeho materiálu je zřejmé, že tento aspekt školní komunikace je téměř výhradně naplňován jako tzv. skryté kurikulum[184] – pouze v jednom případě jsme zaznamenali explicitní učitelovu snahu o jazykovou korekci studentských projevů směrem ke spisovnosti. Vzorovost učitelova způsobu komunikace a především účinnost působení tohoto vzoru se tedy jeví ve světle naší práce spíše jako hypotetická, i když přirozeně se nabízející.

6.2 Charakterisika korpusu

Materiál, který slouží jako podklad této analýzy, se vyznačuje různorodostí, co se týče obsahu jednotlivých vyučovacích jednotek.

Pro vyváženost korpusu jsme do sledovaných hodin zahrnuli vyučovací jednotky, jejichž obsahem jsou společenské předměty, matematické a přírodovědné předměty, předměty informačně-technologické na jedné straně[185] a český jazyk a literatura na druhé straně. Snažili jsme se o vyvážení sledovaných vyučovacích hodin tak, aby jednak v nečeštinářské části bylo zastoupeno co nejvíc různorodých předmětů, jednak aby poměr češtiny a ostatních hodin byl v rovnováze. U technických předmětů nebylo možné přidat víc vzhledem k nedostatku nahrávaných hodin tohoto typu.

Rozdělení jednotlivých sekcí vyplývá z následujícího grafu:

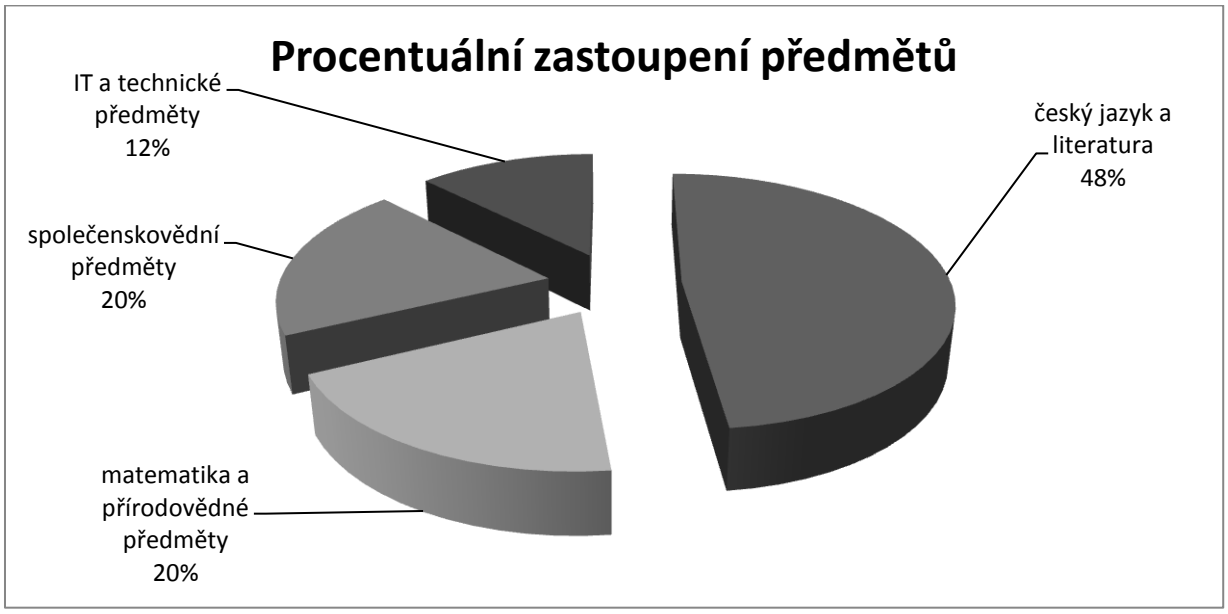
---

182 „*...školní prostředí formuje v žácích od počátku školní docházky představu vzorového zdroje vyjadřování a platformy uplatňování náležitých jazykových prostředků...*“ Svobodová:2000, s. 38.

183 K vzájemnému přizpůsobování partnerů v dialogu viz Hoffmannová – Müllerová: 1999, s. 107-119.

184 Skryté kurikulum je definováno jako nepsaný a často neuvědomovaný komplement oficiálních učebních osnov. Blíž k tomuto pojmu viz Gavora:2005, s.27n.

185 Toto rozdělení vychází z původního rozčlenění korpusu SCHOLA 2010, viz http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php



Ve skupině společenských předmětů jde o hodiny dějin umění, ekonomie, hudební výchovy, filozofie a dějepisu. Skupina matematiky a přírodovědných předmětů zahrnuje matematiku, chemii, fyziku a biologii. Skupina IT a technických předmětů zahrnuje informační technologie a technologie tisku.

Hodiny českého jazyka zahrnují jak literární výchovu, tak jazykové a slohové vyučování.

Celkově jsme sledovali 19 učitelů pocházejících z oblasti Čech nebo dlouhodobě žijících v Čechách (7 češtinářů a 12 učitelů ostatních předmětů), dohromady 56 vyučovacích hodin obvyklé délky 45 minut, což představuje zhruba 2520 minut záznamu. Všichni zúčastnění učitelé věděli, že jsou nahrávání (nahrávali se sami, ve třídě nebyla přítomna žádná cizí osoba), stejně tak o tom obvykle věděli i studenti. Co se týče počtu studentů ve třídách, variuje mezi 10 až 25 studenty ve třídě, z nichž ovšem ne všichni v hodině hovoří. Skupiny tedy považujeme v souladu s Müllerovou[186] za malé až středně velké. Věkové rozpětí odpovídá zhruba studentům středních škol, tj. od 14 do 19 let. Co se týče věkového rozpětí u vyučujících, vzorek reprezentuje věkové kategorie od 25 let do 50 let. Tyto vyučovací hodiny proběhly v letech 2005-2007 na středních školách v Praze a ve středních Čechách. Pro srovnání našeho materiálu jsme využili již zpracované kvantitativní analýzy podobného typu. Maglione[187] využívá k analýze frekvence obecněčeských prvků TV pořady diskusního charakteru Bar Nic ve zlým, Věšák, dále setkání OF (především Havel) a 7 rodilých mluvčích

186 Müllerová:1987, s. 177n

187 Maglione:2003.

češtiny žijících v Praze a narozených v Čechách. Její korpus pochází z období 90. let 20. století a z prvních let 21. století.

Další kvantitativní analýzu provedla Hedin[188] především na nahrávkách z televizních diskusních pořadů z 90. let a z první poloviny nultých let 21. století. K detailnější charakteristice obou porovnávaných korpusů viz níž.

V neposlední řadě přihlížíme i ke statistickým údajům mluvené češtiny podle korpusů ORAL 2006 a PMK (Pražský mluvený korpus) uvedeným ve Cvrčkově mluvnici.[189]

188 Hedin: 2005.

189 Cvrček a kol.:2010.

6.3 Charakteristika a výsledky kvantitativní analýzy sledovaných obecněčeských prvků

1) Fonologické alternace

Za účelem fonologické kvantitativní analýzy jsem zvolil nejtypičtější jevy podle Sgalla a Hronka[190], kterými se na této rovině odlišuje OČ od SČ. Tyto jevy můžeme dál členit na alternace systémové, jejichž podstatou je existence binárních fonologických variant SČ a OČ, a nesystémové, mezi něž řadíme zjednodušování souhláskových skupin a ztrátu samohláskové kvantity. Vzhledem k tomu, že nesystémové varianty považujeme spíš za projev mluveného jazyka v nejširším slova smyslu a nikoliv primárně za znak obecné češtiny, nevěnujeme jim zde pozornost.

Podle Sgalla a Hronka[191] jde zejména o tyto alternace:

1) přehlásku ý>ej

2) úžení é>í

3) protetické v na začátku slov začínajících na o

Ad 1) Tuto skupinu dělím dále podle místa výskytu alternace následovně:

1a) OČ ej ve finální pozici (typ *dobrej*)

Alternace v této subkategorii jsou podle Sgall-Hronek[192] frekventovanější než v dalších dvou subkategoriích. Patří k nejhojněji využívané alternaci v celých Čechách, na západní Moravě i ve velkých moravských městech. Maglione[193] uvádí celkově 49% výskytů varianty –ej, naproti tomu frekvence této koncovky je zřetelně nižší (19%) u Hedin[194], která analyzovala alternace v televizních pořadech diskusního charakteru mající povahu poloficiálního diskurzu. Cvrček uvádí v adjektivním tvrdém skloňování 91% výskytu této alternace na území Čech v mluvené češtině[195].

---

190 Sgall-Hronek:1992.

191 Sgall-Hronek:1992, s. 30n.

192 Sgall-Hronek 1992, s. 32.

193 Maglione:2003, s. 92.

194 Hedin:2005, s. 78.

195 Cvrček a kol.:2010, s. 199.

1b) OČ ej v nefinální pozici, ale ne v kořenu slova (typ *dobrejma*)

Tuto pozici charakterizujeme jako velmi málo frekventovanou ve spisovném mluveném projevu, typickou spíš pro každodenní hovor v Čechách a zčásti na Moravě. Alternace ýx – ejx je v našem korpusu zastoupena jen velmi okrajově, což implikuje její nevhodnost pro školní komunikaci, obecně pro danou komunikační sféru. Procenta výskytu u Maglione (v analýze televizního diskurzu) i Hedin jsou velmi nízká (15% a 12%) a dokazují tak malé rozšíření v diskurzech polooficiálního charakteru, naproti tomu výskyt této variety ve výzkumech každodenní komunikace je u Maglione 48% a u Cvrčka[196] dokonce 75%, což je ovšem pořád méně než u alternace předchozí.

1c) OČ v kořenu slova (typ *bejt*)

Jak uvádí Hedin, „*it is difficult to draw definitive conclusions regarding alternation in stem position. This alternation is highly lexically dependent...*“[197]. V našem korpusu se objevuje nejčastější alternace v kořenu slovesa *být* a jeho odvozenin. U ostatních slov je případná alternace spíš hypotetická (jde o slova jako *výklad, výkaz, výnos, zmýlit se, chýlit se, výroba*) Tato slova nenalezneme v podobě -ej-v kořenu ani v korpusu Oral 2008 a PMK, jeden výskyt dokládá korpus Oral 2006. Oproti doloženým výskytům alternací v našem korpusu ve slově *tejden, zejtra, zejtřek*, u nichž je alternace běžná a podle údajů z mluvených korpusů ÚČNK Oral 2006, Oral 2008 a PMK v mluveném jazyce převládá podoba s *ej*. Z toho vyplývá, že jediné alternace, které můžeme považovat za relevantní, jsou v našem korpusu u slovesa *být* a dále u slov *týden, zítra, výška, přemýšlet* a jejich tvarů a odvozenin, které se v korpusu velmi hojně vyskytly.

Maglione uvádí celkově 28% výskytů varianty *xejx*, Hedin 23%.

U skupiny 1a vykazuje výsledné procento OČ prostředků podobnost s Hedin (náš korpus 23%, Hedin 20%), téměř shoda je u skupiny 1b (náš korpus 14%, Hedin 12%). Skupina 1c se v procentu použitých OČ alternací také téměř shoduje s Hedin (náš korpus 21%, Hedin 23%). To může být dáno faktem, že kromě frekventovaného slovesa být, které se nejčastěji vyskytuje v alternaci s tvarem *bejt*, vstupují do srovnání i například v našem korpusu slova velmi frekventovaná při plánování chodu vyučování v nejširším slova smyslu (zítra, týden x *zejtra, zejtřek, tejden*) – zejména v úvodní a závěrečné fázi hodiny často učitel plánuje, určuje časové úseky, před opakováním odkazuje k minulým hodinám a jejich obsahu.

196 Cvrček a kol: 2010, s. 200.

197 Hedin:2005, s. 78-79.

Výzkum ukázal velmi nízký výskyt všech těchto tří OČ alternací u češtinářů, což by se dalo vysvětlit tak, že češtináři více dbají na spisovnost ve vlastním projevu, protože ji považují za integrální součást vlastního výchovného působení.

Naopak nečeštináři užívají typické OČ přehlásky *ý>ej* ve všech třech sledovaných pozicích mnohem více – vědomí potřeby spisovnosti vlastního mluveného projevu se zdá být u těchto vyučujících oslabeno.

Procentuální výskyty všech tří alternací přehlásky *ý>ej* zachycují následující tabulky:

A) Češtináři

	Češtináři SČ varianta	Češtináři OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ
Podskupina				
1a	1099	112	1211	91%/9%
1b	422	15	437	97%/3%
1c	252	22	274	92%/8%

B) Nečeštináři

	Nečeštináři SČ varianta	Nečeštináři OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ
Podskupina				
1a	1101	545	1646	67%/33%
1b	514	137	651	79%/21%
1c	150	87	237	63%/37%

C) Celkem v rámci sledovaného korpusu

	SC varianta	OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ	Maglione SČ/OČ	Hedin SČ/OČ
Podskupina						
1a	2200	657	2857	77%/23%	51%/49%	80%/20%
1b	936	152	1088	86%/14%	72%/28%	88%/12%
1c	402	109	511	79%/21%	72%/28%	77%/23%

Ad 2) Přehláska é>í alternuje v českém slově především ve dvou různých pozicích. Jedná se o:

2a) finální pozici v koncovce

V této pozici je zúžené í běžné v každodenním hovoru v Čechách i na západní Moravě a proniká i do spisovného hovoru, zatímco původní –é získává knižní nádech[198]. Maglione[199] uvádí celkem 72% obecněčeských alternací tohoto typu, Hedin 30%[200]. Cvrček uvádí v příslušných kapitolách své mluvnice obvykle procentuální zastoupení obecněčeské varianty přes 90% v mluveném jazyce. Náš korpus obsahoval celkově 18% obecněčeských alternací *é>í* v této pozici.

2b) nefinální pozici (v příponě před souhláskou či skupinou hlásek)

Pro úžení é>í v této pozici platí stejný výskyt jako pro předcházející alternaci. Sgall-Hronek nevydělují tuto kategorii zvlášť a naše korpusová data ukázala, že výskyt obecněčeské variety v této pozici je sice řídký, nicméně nezanebdatelný u češtinářů. U nečeštinářů se dokonce tato alternace objevuje častěji. Hedin považuje obecněčeskou variantu za velmi frekventovanou, blížící se frekvenci alternace *é>í* ve finální pozici – kategorie 2a (v jejím korpusu vykazuje kategorie 2b celkem 28% výskytů ze všech možných alternací)[201]. Maglione uvádí dokonce 58% výskytu této obecněčeské variety. Cvrčkova mluvnice opět mluvenému jazyku přisuzuje více než 90% obecněčeských alternací. Z našeho korpusu vyplývá, že češtináři tuto variantu používali zřídka (9%), zatímco použití u nečeštinářů je bohatší.

Alternace *é>í* v kořenu slova je Hedin považována za velmi signifikantní znak obecné češtiny, protože v jejím materiálu se objevil pouze v pořadech neformálního charakteru[202]. S tímto tvrzením nemůžeme úplně souhlasit, protože Sgall a Hronek považují některé lexikalizované případy výskytu í namísto é v kmeni slova za náležející k hovorové vrstvě spisovného jazyka (mlíko, polívka, míň, líp), slova jako kamínek, polínko jsou v SČ stylově neutrální s případnou variantou knižní (kamének, polénko). Maglione uvádí celkem 60%

198 Sgall-Hronek:1992, s. 31.
199 Maglione:2003, s. 92.
200 Hedin:2005, s. 88.
201 Hedin:2005, s. 82.
202 Hedin: 2005, s. 82

výskytu této obecněčeské varianty, Hedin 25%. Vzhledem k problematickému zařazení této alternace na ose spisovnost x nespisovnost jsme tuto alternaci do naší statistiky nezahrnuli. Frekvence výskytu obou výše uvedených alternací je následující:

A) Češtináři

	Češtináři SČ varianta	Češtináři OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ
Podskupina				
2a	2278	243	2521	90%/10%
2b	663	62	725	91%/9%

B) Nečeštináři

	Nečeštináři SČ varianta	Nečeštináři OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ
Podskupina				
2a	2232	746	2978	75%/25%
2b	474	105	579	82%/18%

C) Alternace é>í celkem v rámci sledovaného korpusu

	SČ varianta	OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ	Maglione SČ/OČ	Hedin SČ/OČ
Podskupina						
2a	4510	989	5499	82%/18%	28%/72%	70%/30%
2b	1137	167	1304	87%/13%	42%/58%	72%/28%

Ad 3) Protetické -v

Protetické -*v* na začátku slov začínajících na -o je podle Sgalla a Hronka běžné na celém území Čech západní i střední Moravy (zde je na ústupu vlivem SČ a východní části Moravy). Zařazení na funkční stupnici je podle Sgalla a Hronka různé, nicméně geograficky jde o podoby běžně užívané v Čechách a v západní části Moravy.[203]

Různost funkčního zařazení je dána nestejným stylistickým zabarvením slov s protetickým –*v*. Jak uvádí Hronek[204] slova jako *vo, von, voko, voběd, vobraz* jsou běžná v každodenním hovoru i v projevech částečně spisovných bez expesivního zabarvení . Naproti tomu slova jako *vobec, vosoba, vokres* mají expresivní zabarvení a slova typu *otec* nebo *ovoce* se s protetickým –v vůbec neobjevují nebo jen velmi vzácně. Je tedy evidentní, že protetické –v má výrazně lexikalizovaný charakter.

V souladu s Hedin:2005 dělím tuto skupinu dále na slova:

3a) autosémantická

3b) synsémantická

Ad 3a) V této skupině slov jsme sledovali všechna autosémantická slova začínající na –o a jejich kolokabilitu s protetickým –*v*. Je evidentní, že ne všechna autosémantická slova se s protetickým –*v* spojují stejně, pravidlo protetického –*v* před –o v obecné češtině tedy neplatí u všech slov stejně. V korpusu se objevila slova běžně se v obecné češtině spojující s –*v* (*voběd, vodešla, vodposlouchávat, vodcházím* apod.), naopak se potvrzuje, že především slova odborného, knižního charakteru nebo slova přejatá se s protetickým –*v* nespojují (*ofset, organizace, organela, osvícenství, opět* a další).[205]

Ad 3b) Slova synsémantická (zájmena *on, ona, ono*, předložka *od, ode, o* a další) jsou v korpusu velmi hojná, přesto je jejich výskyt s protetickým –*v* velmi minimální. Cvrček uvádí u těchto slov obvykle velmi vysoká procenta výskytu s protetickým -*v* (obvykle více než 80% u jednotlivých zájmen nebo předložek apod.).

K celkově nízkému výskytu protetického –*v* v našem korpusu můžeme dodat asi tolik, že jeho frekvence, stejně jako v analýze televizního diskurzu Hedin (celkem 12%) a Maglione (12%, celkově 24%), je oproti ostatním fonologickým alternacím nízká, v našem korpusu ještě nižší než ve výše zmiňovaných analýzách. Zdá se, že protetické –*v* je chápáno jako nejvýraznější

---

203 Sgall-Hronek:1992, s.28.

204 Hronek:1972, s. 26.

205 „*U méně frekventovaných slov, především u slov cizího původu (např. olympiáda, opozice, ozón) není opěrné /v/ tak časté.*“ Cvrček a kol.:2010, s. 54. Dodejme, že v našem korpusu se varianta takového lexému s protetickým –v nevyskytuje vůbec.

projev OČ[206], a proto i ve školním diskurzu, který ideálně směřuje ke spisovnosti, má v mluvě učitelů velmi malé zastoupení. „*This can be interpreted as indicating that prothetic –v is more discourse-bound than other elements, which is supported by the fact that prothetic v- is underrepresented in literary texts.*“[207]

206 Hedin:2005, s. 84.

207 Hedin:2005, s. 85.

A) Češtináři

	Češtináři SČ varianta	Češtináři OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ
Podskupina				
3a	1617	40	1657	98%/2%
3b	790	55	845	93%/7%
Obě skupiny	2407	95	2502	96%/4%

B) Nečeštináři

	Nečeštináři SČ varianta	Nečeštináři OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ
Podskupina				
3a	2053	81	2134	96%/4%
3b	778	104	882	88%/12%
Obě skupiny	2831	185	3016	94%/6%

C) Celkový výskyt alternací o x vo

	SČ varianta	OČ varianta	Celkem možných alternací	Procento SČ/OČ	Maglione SČ/OČ	Hedin SČ/OČ
Podskupina						
3a	3670	121	3791	97%/3%	84%/16%	90%/10%
3b	1568	159	1727	91%/9%	69%/31%	86%/14%
Obě skupiny	5238	280	5518	95%/5%	76%/24%	88%/12%

2) Morfologické alternace

Morfologických alternací obecněčeských a spisovných prvků je celá řada a je velmi obtížné vybrat pro analýzu ty, které jsou důležitější než ty druhé. V zásadě vycházíme z alternací sledovaných již Bermelem[208] a Hedin, nicméně jejich počet jsme zredukovali na ty, které se vyskytly v korpusu nejčastěji, a poskytují nám tak alespoň relevantní statistické výsledky. Přihlížíme opět k frekvencím zjištěným v mluvené češtině podle Českého národního korpusu a zpracovaným ve Cvrčkově Mluvnici současné češtiny..

Za nejvýraznější morfologický znak obecné češtiny v našem korpusu považujeme (částečně v souladu se zmiňovanými podobnými analýzami) unifikovanou koncovku Inst. pl. *–ma* u podstatných a přídavných jmen[209], zájmen a číslovek, kde jsme sledovali její alternaci se spisovnou koncovkou *–mi*. V Cvrčkově Mluvnici současné češtiny se uvádí obvykle přes 90% zakončení tohoto typu na *–ma* v mluvené češtině na území Čech nebo se obecněčeské variantě přisuzuje většinové použití. Také proto považujeme tento jev za dostatečně transparentní pro naši analýzu..

Dále sledujeme tvary kondicionálu *bysme* namísto spisovného *bychom* i ve spojení se spojovacími výrazy *(abysme, kdybysme)*- Cvrček uvádí 90% obecněčeských alternací. Zkracování koncovky *–me* v 1.os. č.j. mn. u sloves majících v 1. os. č.j. koncovku –u – je dalším jevem frekventovaným dostatečně v mluveném jazyce - podle Cvrčkovy mluvnice jde v mluvené češtině až o 70% obecněčeských alternací.

Za další typický jev obecné češtiny, který je dostatečně frekventovaný v našem korpusu i podle Cvrčkovy mluvnice (93%), považujeme obecněčeskou unifikaci tvrdých adjektivních koncovek, zde na nejvýraznějším příkladu mužských životných adjektiv v Nom. pl., kde ve spisovné češtině dochází k měkčení před koncovým –í (*mladí, hodní, dobří kluci* apod)[210].

208 Bermel:2000.

209 Hedin:2005, s. 96: „*The ending –ma is one of the clearest morphological markers of CC, as it is also frequent in the language.*“. Sgall-Hronek:1992, s. 38: „*Koncovka –ma je tedy všeobecným znakem obč., týkajícím se celého skloňování a rozšířeným, jak už jsme poznamenali, i na Moravě.*“.

210 Ke konkrétním procentům zastoupení jednotlivých tvarů viz Cvrček a kol.:2010, příslušné kapitoly.

A) Češtináři

Typ alternace	Počet výskytů SČ	Počet výskytů OČ	Celkem počet možných výskytů	Procento SČ/OČ
-mi x –ma (pl. inst)	173	40	213	81%/19%
Bychom x bysme	122	9	131	93%/7%
Neseme – nesem	261	102	363	72%/28%
Dobří x dobrý	97	20	117	83%/17%

B) Nečeštináři

Typ alternace	Počet výskytů SČ	Počet výskytů OČ	Celkem počet možných výskytů	Procento SČ/OČ
-mi x –ma (pl. inst)	171	83	254	67%/33%
Bychom x bysme	88	85	173	51%/49%
Neseme – nesem	483	71	554	87%/13%
Dobří x dobrý	86	15	101	85%/15%

C) Celkem

Typ alternace	Počet výskytů SČ	Počet výskytů OČ	Celkem počet možných výskytů	Procento SČ/OČ	Maglione SČ/OČ [211]	Hedin SČ/OČ
-mi x –ma (pl. inst)	344	123	467	74%/26%	50%/50%	84%/16%
Bychom x bysme	210	94	304	69%/31%	-/-	77%/23%
Neseme – nesem	744	173	917	81%/19%	-/-	93%/7%
Dobří x dobrý	183	35	218	84%/16%	-/-	67%/33%

211 Maglione nesleduje všechny naše morfologické varianty, její analýza je zaměřena primárně na fonologické alternace.

Výsledky:

Lze vysledovat, že například konkurence koncovek plurálu instrumentáli *-mi x –ma,* kondicionály *bychom x bysme* (zde ovšem hraje podstatnou roli to, že tyto dva tvary představují knižní resp. obecněčeskou varietu, mezi nimiž v češtině neexistuje neutrální tvar – mluvčí zde zjevně pociťují rozpaky nad použitím obou tvarů, protože ani jeden z nich není zřejmě pociťován jako patřičný pro danou situaci) zřetelně vystupuje na povrch i v prostředí, které obvykle spojujeme s užíváním spisovné češtiny v mluveném projevu.

Co se týče zbývajících morfologických alternací obecněčeských prostředků za spisovné prostředky, jsou ještě častější než u Hedin až na typ *dobří kluci x dobrý kluci.*

3. Celkový přehled procentuálního výskytu obecněčeských variant podle četnosti

Do následujícího shrnujícího přehledu jsme záměrně vybrali sledované alternace a seřadili je podle četnosti výskytu obecněčeské varianty. Náš výsledek pro přehlednost ještě jednou srovnáváme s celkovými výsledky Maglione a Hedin.

Fonologické alternace

Typ alternace	**OČ**	**Maglione**	**Hedin**
xý > xej (1a)	23%	49%	20 %
xýx > xejx (1c)	21%	28%	23 %
xé > xí (2a)	18%	72%	28 %
ýx > ejx (1b)	14%	28%	12 %
éx > íx (2b)	13%	58%	28 %
o > vo (3a+3b)	11%	24%	12 %

Morfologické alternace:

Bychom > bysme	31%	-	23%
-mi > –ma (pl. inst)	26%	50%	16%
Neseme > nesem	19%	-	7%
Dobří > dobrý	16%	-	33%

6.4 Shrnutí statistiky

Cílem naší analýzy nebylo detailně procházet jednotlivé možné variace mezi prostředky spisovné a obecné češtiny, ke kterým v mluvené řeči ve vyučovací hodině může docházet a také dochází, protože na to byl náš korpus příliš rozsáhlý. Šlo nám o to zachytit alespoň ty nejpodstatnější fonologické a morfologické alternace mezi SČ a OČ, na jejichž statisticky zpracovaném výskytu lze doložit relevanci jejich výskytu v mluveném projevu učitele ve vyučovací hodině. Procentuální zastoupení jednotlivých jevů obecné češtiny celkem potvrzuje, že střídání a míšení prostředků obou sledovaných kódů je ve vyučovací hodině ve sledovaných geografických oblastech časté – i když častější využití obecněčeských prostředků jsme zaznamenali spíš v hodinách, kde předmětem vyučování nebyl český jazyk. Češtináři naopak inklinují k přísnějšímu použití SČ prvků tam, kde je možná alternace s obecnou češtinou – procentuální zastoupení obecněčeské varianty sledovaných prvků obvykle nepřesahuje 10% hranici. Znamená to, že češtináři jsou si více vědomi role svého mluveného projevu jakožto spisovného mluvního vzoru pro studenty, a tím i potvrzují, že vědomá péče o

spisovnost ve vlastní řeči, je součástí obsahu výuky.

Velice zajímavá je výrazná podobnost s některými frekvencemi alternací zjištěnými Hedin, především ve fonologických alternacích. Zdá se tedy, že vyučovací hodina v dané zeměpisné oblasti se svou frekvencí většiny vybraných obecněčeských fonologických prostředků přibližuje ke zjištěním Hedin na korpusu televizních diskusních pořadů, tedy na pořadech poloficiálního charakteru. Větší rozdíly při porovnání s Maglione plynou především z toho, že Maglione užívá jako část svého korpusu i autentické nahrávky soukromého charakteru, takže její výsledek je pochopitelně značně vychýlen ve prospěch užití obecněčeských variant.

7. Kvalitativní analýza použití prostředků SČ a OČ v řeči učitelů ve vyučovací hodině

7.1 Analýza dialogů - metodika

Analýzu střídání spisovné a obecné češtiny ve školním dialogu provádíme na základě aktuálně naplňovaných komunikačních funkcí. Jednotlivé dialogy členíme z hlediska jejich strukturace podle modelu Sinclair-Coulthardovy diskurzivní analýzy pedagogické komunikace.

Tento model je založen na existenci několika hierarchicky uspořádaných jednotek diskurzu. Hlavní jednotkou zvoleného modelu je VÝMĚNA. Výměnu chápeme jako sled kroků majících určitou komunikační funkci. V případě pedagogické komunikace se za základní strukturu výměny považuje *iniciace* komunikace *učitelem* – následovaná *odezvou studenta* – následovaná *zpětnou vazbou učitele.*

Výměny rozlišujeme dále na *hraniční* a *učební.* Hraniční výměny vymezují konec nebo začátek další fáze hodiny, zatímco učební výměny se týkají aktuálního vývoje vyučovací hodiny. Prostřednictvím učebních výměn učitel *informuje, dává pokyny, iniciuje reakci* nebo *kontroluje*[212]. Jedenáct podkategorií učebních výměn uvádíme v tabulce, kde volné jsou takové výměny, jejichž podstata je dána jejich funkcí. Vázané výměny neobsahují iniciační krok (viz níž) a jsou svou podstatou svázány s funkcí předchozí výměny:

Učební výměny	Volné výměny	Informace 1 (učitel)
		Pokyn (učitel)
		Požadavek 1 (učitel)
		Požadavek 2 (žák)
		Informace 2 (žák)
		Kontrola (učitel)
	Vázané výměny	Opětovná iniciace 1[213]
		Opětovná iniciace 2
		Vyjmenovávání
		Posílení
		Opakování

[212] Tyto české termíny uvádíme jako vhodné ekvivalenty k původnímu *informing, directing, eliciting, checking.*

[213] První případ opětovné iniciace spočívá v tom, že učitel položí znovu stejnou nebo parafrázovanou otázku, pokud nedotane odpověď na svou první otázku. Druhý případ opětovné iniciace spočívá v tom, že po špatné odpovědi se učitel zeptá jiného žáka nebo jinými otázkami přivede původního žáka ke správné odpovědi. Obě výměny se liší v tom, že učitel v prvním případě neužívá zpětné vazby, zatímco ve druhém ano.

Z tabulky vyplývá, že volné výměny ještě dělíme podle toho, kdo z komunikantů má iniciační roli. Jak již bylo uvedeno, dialogická komunikace ve vyučovací hodině je sice řízena učitelem, nicméně nastávají i situace, kdy iniciátorem výměny je student. Proto rozlišujeme ve volných výměnách ty, které iniciuje učitel, a ty, které iniciuje student.

Výměny se skládají z KROKŮ – jedná se o jednotku pedagogického diskurzu nižší než výměna. Kroky se realizují v rámci výměn a v rámci kroku se realizuje jeden či více aktů. Kroky dělíme do dvou základních skupin skupin podle toho, jaké funkce mají ve výměně:

A) **Učební kroky** – jedná se o kroky jejichž funkcí je strukturovat samotný vývoj výukového dialogu. Realizují se v učebních výměnách:

   1) Úvodní krok (I) – funkcí úvodního (iniciačního) kroku je přimět ostatní účastníky diskurzu k účasti na komunikaci. Co se týče aktů realizovaných na této úrovni, uvádí Sinclair-Coulthard především výzvu, pokyn, informaci, kontrolu, pobídku a nápovědu (k aktům viz níž).

   2) Odezvový krok (O) – tvoří společně s úvodními kroky komplementární dvojici. Představuje reakci (jazykově i nejazykově ztvárněnou) jiného účastníka komunikace na úvodní krok. Realizované akty jsou braní na vědomí, odpověď, nejazykově ztvárněná reakce.

   3) Krok zpětné vazby (Z) – jde o zpětnou vazbu, kterou obvykle ve výukovém dialogu dává učitel studentovi na základě jeho odpovědi, ale může tak reagovat pochopitelně i student, pokud celou výměnu inicioval on. Realizované akty jsou souhlas, nesouhlas, hodnocení, komentář.

B) **Rámcové kroky** – jejich funkcí je signalizovat začátek nebo konec jedné fáze vyučovací hodiny (de facto ohraničují delší dialogické výměny). Jsou realizovány rámujícími a/nebo zaměřujícími kroky. Jsou jednotkami hraničních výměn.

   1) Rámující krok – jeho funkcí je formálně indikovat ukončení a/nebo začátek další dialogické výměny (v analýze označujeme takovou repliku jako **rámec).**

   2) Zaměřující krok – představuje změnu tématu, aktivity, zaměření na konkrétního studenta oslovením apod. (v analýze označujeme takovou repliku jako **zaměření).**

Dále se v analýze objevuje pojem **smyčka**, který používáme jako označení pro tu část repliky nebo repliku samotnou, ve které učitel nebo žák požaduje zopakování předchozí repliky, které nerozuměl a požaduje její zopakování pro hladký průběh komunikace.

Kroky se skládají z AKTŮ, což jsou nejmenší jednotky zvoleného modelu diskurzivní analýzy. Jejich podstatou je vyjádření komunikační funkce výpovědi, kterou pronese učitel nebo žák. V rámci jednoho kroku se může, ale nemusí realizovat víc aktů. Ačkoliv Sinclair-Coulthard vyjmenovávají celkem 22 různých aktů, nezdá se jejich klasifikace dostatečně významově odstíněná pro současný výukový dialog mající podle našich zjištění často ráz běžného nepřipraveného dialogu. V popisu jednotlivých kroků se sice obvykle držíme této původní klasifikace aktů, ale v následném komentáři k jednotlivým příkladům vycházíme především z přesnější specifikace komunikačních funkcí v již zmíněné práci O. Müllerové a z klasifikace komunikačních funkcí podle Grepla-Karlíka, která zahrnuje 8 základních typů KF, dále významově odstíněných:[214]

1)KF asertivní

2)KF direktivní

3)KF interogativní

4)KF komisivní

5)KF permisivní a koncesivní

6)KF varovací

7)KF expresivní a satisfaktivní

8)KF deklarativní

Důvod, proč se nedržíme v jednotlivých komentářích Sinclair-Coulthardovy klasifikace aktů, je ten, že jejich model diskurzivní analýzy předpokládá relativně standardizovaný způsob komunikace, kterou vede učitel a která svou základní strukturou odpovídá na úrovni výměny typickému schématu ÚVOD – ODEZVA – ZPĚTNÁ VAZBA s typickými akty uvnitř těchto kroků. Komunikace ve vyučovací hodině je ovšem mnohem pestřejší, struktury výměn nejsou často jednoduše vtěsnatelné do výše zmíněného schématu výměn, kroků a aktů. To je dáno tím, že učitelé svým liberálnějším způsobem vedení hodiny zcela běžně umožňují studentům vstupovat do jednotlivých tradičních kroků výměn s otázkami, s doplňujícími informacemi nebo jinými jazykově ztvárněnými reakcemi. Tím dochází k tomu, že pedagogický diskurz získává mnohdy spíše vlastnosti přirozeného, běžně mluveného diskurzu, ve kterém se realizuje více odstíněných komunikačních funkcí, než jaké ve svém pojetí především aktů nabízí Sinclair-Coulthard. Jinými slovy, pedagogická zásada k aktivnějšímu zapojení studentů do dění v hodinách (tedy v našem pojetí i v rámci jednotlivých výměn) způsobuje, že zmiňovaný model analýzy pedagogického diskurzu není pro naše účely vždy dostačující.

214 Grepl-Karlík:1998, s.425n.

Nicméně používáme zvolený model jako východisko proto, že nám dobře poslouží k základnímu uchopení strukturace výměn ve vyučovací hodině. Celou analýzu jsme rozdělili na tři základní části podle výše zmíněných tří základních kroků pedagogických výměn.

Na základě této strukturace můžeme tedy provést kvalitativní analýzu střídání spisovné a obecné češtiny v řeči učitelů. V naší analýze školních dialogů se soustřeďujeme především na jazykovou realizaci různých komunikačních funkcí v rámci jednotlivých kroků. Pro přesnější analýzu neponecháváme stranou ani tematickou stránku dialogů. Cílem je tedy pokusit se zmapovat využití obecněčeských jazykových prostředků v souvislosti s vyjadřovanými komunikačními funkcemi v rámci jednotlivých kroků a výměn sledovaných dialogů.

Poznámky k přepisům

U replika/krok učitele

Ž replika/krok žáka

ŽŽ replika/krok, kdy mluví více žáků najednou

Ž1, Ž2 replika/krok ve výměně, kde participuje postupně víc žáků

... neukončená výpověď

[…] text, který následuje nebo předchází v dané replice

--- nesrozumitelný text

* nedopovězené slovo

7.2 Analýza užití obecněčeských prvků v učitelově řeči

1) Úvodní krok

Analýzu komunikačních funkcí vyjadřovaných pomocí obecněčeských prostředků dělíme dále podle toho, jestli se jedná celkově o typ výměny *informace, požadavek* nebo *pokyn*.

1.1.1. Informace – asertivní KF - prosté sdělení informace

U: […] *Vod* příštiho roku už budou všichni na vás jenom ... **(I – informace)**

Ž: ... vošklivý. **(O – odpověď)**

U: nenene. ---. **(Z – nesouhlas)**

V úvodním učitelově kroku se objevuje protetické –v v jednoslabičné předložce. Celá výměna je situována do začátku vyučovací hodiny, kdy učitel pozitivně motivuje žáky předposledního ročníku k práci a vyzdvihuje přednosti třetího ročníku jakožto posledního ročníku, kdy mají žáci ještě čas na maturitu. Užití nespisovného prvku v učitelově řeči může být motivováno jednak přátelským přiblížením ke studentům, jednak faktem, že se nejdená o dialog na odborné téma hodiny, ale jde o běžnou, nepřipravenou konverzaci. Komunikační funkce v učitelově iniciačním informačním kroku má charakter **prostého sdělení informace**, jde tedy o asertivní komunikační funkci.

1.1.2. Informace – satisfaktivní KF - omluva

U: tak si ... **(rámec)**

já sem tady původně neměl *bejt*, pak sem tady byl, ale potřeboval sem pět minut *bejt* někde jinde, tak, tak ste měli krásný sloh. **(I -informace)**

Ž1: to je super. **(O -odpověď)**

Ž2: to sou podrazy. **(O -odpověď)**

U: no tó, tak ste si napsali dopis, to. **(Z- komentář)**

Tak. **(rámec)**

Nespisovnost se nachází v úvodním kroku učitele. Ani tato výměna se nevztahuje k tématu hodiny a svým tematickým zaměřením odpovídá spíš běžné konverzaci. Učitel se rámcovým krokem připravuje k výkladu, nicméně vrací se zpět ke své nepřítomnosti. Vysvětluje svou krátkodobou nepřítomnost v předcházející hodině, jde tedy o vysvětlení administrativního problému. V jeho informačním kroku je patrná emocionální složka, funkčně bychom mohli tuto výměnu zařadit k **omluvě** náležející k satisfaktivním komunikačním funkcím.

1.1.3. Informace – KF varovací - varování

U: dobře, tak.	**(rámec)**
Já sem spěchal, *vopravil* sem vám ty vaše písemky.	
Abyste věděli, jak na tom ste.	**(I - informace)**
Cože?	**(smyčka)**
Ž: když sem to nepsala?	**(I – požadavek2)**
U: hned si o tom promluvíme.	**(O - odpověď)**

Informační krok v příkladu 1.1.3. klasifikujeme jako jemnější variantu **varování**. Učitel tímto způsobem upozorňuje na nějaký fakt, který by mohl (ale nemusel) přinést studentům prospěch, klasifikujeme tedy funkcí iniciačního kroku jako varovací KF. Výměna s nespisovným prvkem je pronesena na počátku hodiny v souvislosti s organizačními aspekty vyučování – jde tedy v informačním učitelově kroku spíš o pedagogickou metakomunikaci. Učitel užitím nespisovného výrazu může signalizovat, že jeho sdělení se netýká odborného tématu výuky.

1.1.4. Informace – KF direktivní - rada

U: […] Co to tedy mandolína je?	**(I - požadavek)**
Lukáš říká, že je to kytara, takže ...	**(I - opětovná iniciace1)**
Ž: taky si myslim.	**(O - odpověď)**
U: není to kytara,	**(Z - nesouhlas)**
ale je to *podobný*.	**(I - opětovná iniciace2)**
Ž: taky strunný nástroj.	**(O - odpověď)**
U: taky strunný nástroj. souhlasím, ano.	**(Z - souhlas)**

V příkladě 1.1.4. se učitel v úvodním kroku ptá na charakteristiku konkrétního hudebního nástroje a ve snaze pomoci žákům ho pomocí opětovné iniciace přirovnává ke kytaře jeho podobností s tímto nástrojem. Snaha poradit, pomoci žákům může navozovat určité přiblížení učitele a žáků, proto ani v tomto případě užití nespisovného prostředku nepřekvapí. Komunikační funkcí učitelovy opětovné iniciace je tedy **rada** náležející k direktivním KF.

1.2.1. Požadavek – KF satisfaktivní - výčitka

U: […] Terezo,	**(zaměření)**
proč přijdeš jenom *vobčas* do školy a pak usneš hned?	**(I - požadavek)**
Ž: Já?	**(I - požadavek)**
U: no, hmmm.	**(O - odpověď)**
Teď sem tě vzbudil zrovna.	**(I - informace)**
Ž: já nespim.	**(O - odpověď)**
U: no jasně, ta hlava ti padá tak jenom,	
že je ten krk *takovej uvolněnej celej*.	**(Z - nesouhlas)**
Tak....	**(rámec)**

Celá výměna je vložena do souvislého výkladového monologu učitele. Během výkladu si učitel povšiml, že jedna ze studentek usíná a svůj spisovný monolog přerušuje. Lze pozorovat, jak okamžik změny tématu a zaměření na všechny studenty při monologu mění nenadále na osobní, emocionálně podbarvenou komunikaci s jedním konkrétním žákem realizovanou nespisovnými prostředky, konkrétně v úvodním kroku a druhém návazném učitelově kroku celé výměny. Funkcí učitelova požadavku v úvodním kroku je emocionálně podbarvená **výčitka**, ve druhém učitelově návazném kroku (Z) jde o **ironii**.

1.2.2. Požadavek – KF direktivní - potřeba informace

U: ty, které sou, se omlouvají *který*?	**(I -požadavek)**
Ž1: já.	**(O - odpověď)**
Ž2: já.	**(O - odpověď)**
Ž3: ne, to byli lidi vod nás ze skupinky.	**(Z - nesouhlas)**
U: od vás ze skupinky....	**(Z - komentář)**

Potřeba informace je jednou ze základních operativních komunikačních funkcí výukového dialogu. Obvykle je součástí typické transakce U (požadavek) –Ž (odezva) –U (Zpětná vazba). V příkladu 1.2.2. jsme zachytili použití nespisovného prostředku v učitelově otázce týkající se absencí – nejde tedy o dialog v rámci tématu hodiny, ale o úvodní dialogickou komunikaci mající administrativní charakter[215]. Tyto otázky jsou J. Svobodovou pojímány jako tzv. skutečné otázky, které se od ostatních typů otázek ve školní komunikaci liší právě

[215] Vzhledem k jejich tematickému zaměření je Gavora nazývá otázkami organizačními. Tyto otázky se netýkají učiva. (Gavora:2005, s.82).

skutečnou snahou učitele získat informaci, kterou nezná.[216] Typické pro školní komunikaci je použití tázacího slova na konci otázky. Podle Sinclair-Coultharda jde o akt kontroly, kdy si učitel ověřuje, zda jsou nebo nejsou přítomné překážky bránící v dalším chodu vyučování[217].

1.2.3. Požadavek – KF direktivní - nápověda

U: čím je ta nelogičnost uvažování ještě podpořena?	**(I - požadavek)**
Proč to není *klidný*?	**(I - opětovná iniciace1)**
Ž: on si jako vybavuje něco.	**(O - odpověď)**
U: tak, přesně tak.	**(Z - souhlas)**

V případě 1.2.3. učitel používá dvojitou otázku s upřesněním ve snaze napovědět žákům správnou odpověď – aditivnost je považována za typickou tzv. modifikovanou mluvenostní strukturu velmi často přítomnou ve výukovém dialogu[218]. Z hlediska dodržení kooperativní strategie v dialogu je zde tedy patrná snaha o „překlad“ otázky do kódu, který je recipientovi bližší, snazší na porozumění, jednodušší. Nejde ovšem o změnu významu, tento jev má spíš o pragmatickou povahu[219]. V našem případě je tedy teprve ve druhé, zpřesňující otázce použit nespisovný tvar slova – můžeme se domnívat, že první otázka je příliš složitě formulovaná a učitel se snaží žákům napovědět připojením další, upřesňující návodné informace formulované za použití obecněčeského prostředku. Gavora tyto otázky klasifikuje jako dvojité otázky ulehčující žákovo vyvozování[220] - jejich funkcí je tedy ulehčení hledání správné odpovědi - **nápověda**.

1.2.4. Požadavek – KF direktivní - nápověda

U: to jako, že to tam všechno *podpálej* nebo co tam budou dělat?	**(I – požadavek)**
Ž: no, jako že ty doly budou ---	**(O – odpověď)**
U: že se *vzbouřej***.**	**(Z – nesouhlas)**

---

216 Svobodová:2000, s. 47n.

217 Sinclair-Coulthard:1972, s. 40.

218 Svobodová:2000, s. 66.

219 Hoffmannová - Müllerová:1999, s. 210.

220 Gavora:2005, s. 79.

Jiná realizace **nápovědy** v iniciačním kroku – tentokrát učitel v iniciačním kroku nabízí nápovědou možnost a ve druhé části souvětí jeho repliky tuto možnost zobecňuje (na rozdíl od příkladu 1.2.3., kde je tomu naopak). V této typické školské výměně otázka - odpověď – upřesnění odpovědi učitel motivuje žáky k zamyšlení při analýze literárního díla. Jde opět o otázku dvojitou – v první otázce učitel navrhuje jedno možné řešení, ve druhé otázce se ptá na jiné možné řešení. Ve své otázce učitel navrhuje řešení, které je přehnané až absurdní. Studenti pod vedením učitele analyzují dílo, které znají – učitel používá nespisovného výrazu ve snaze zdůraznit absurditu svého návrhu a ve snaze napovědět studentům správnou odpověď.

1.3.1. Pokyn - KF direktivní - pokyn

U: ta tabulka bude úplně prázdná.	**(I - pokyn)**
Ž: a jako jasně, ale --- sodík a	**(O – braní na vědomí)**
U: všechny.	**(Z - komentář)**
Ž: ... berylium, úplně všechny.	**(O - komentář)**
U: ano, úplně všechny,	**(Z - souhlas)**
a na *druhý* straně budete mít normální *klasický* názvosloví...	**(I- pokyn)**

Pokyny, které učitel dává studentům ohledně jejich vlastní činnosti, spadají spíš do výměn, jejichž tématem je organizace práce v hodině. Odklon od odborného tématu a zacílení na prosté uspořádání poznámek v sešitě vede učitele k volnějšímu nakládání s nespisovnými prostředky. Vzhledem k sanzšímu pochopení kontextu uvádíme i několik předchozích replik – naše sledovaná iniciační replika je až na konci ukázky. Funkčně můžeme zařadit poslední učitelovu repliku k **pokynu**.

1.3.2. Pokyn – KF direktivní - napomenutí

U: Prosím vás,	**(rámec - zaměření)**
už tady *nekecejte*.	**(I - pokyn)**
Ž: (smích)	**(O – neverbální reakce)**
U: já to myslím vážně, Míšo.	**(I – opětovná iniciace2)**
Ž: já taky.	**(O - odpověď)**

Napomenutí je typickou komunikační funkcí používanou ve školním prostředí. V našem případě má charakter pokárání, které je proneseno jako žádost o ztišení. Napomenutí obvykle

najdeme v průběhu celké vyučovací hodiny – zajištění pozornosti a kázně je předpokladem k úspěšnému průběhu vyučovacího procesu. Učitel v tomto případě používá v úvodním kroku nespisovného výrazu k tomu, aby jednak demonstroval míru své nelibosti nebo netrpělivosti nad tím, že je rušen průběh vyučování, jednak proto, že nespisovný výraz v napomenutí může působit intenzivněji vzhledem ke své neobvyklosti v jinak dosavadním spisovném průběhu komunikace.

2. Odezvový krok

Příkladů obecněčeských alternací v kroku odezvy najdeme v materiálu méně. Důvodem je fakt, že je to obvykle učitel, kdo iniciuje výměnu, a tak odezvový krok realizují zase obvykle žáci. Ovšem vzhledem k již výše zmiňované rozvolněnosti dialogické komunikace v hodinách najdeme i na této úrovni některé zajímavé příklady užití OČ prvků učitelem.

2.1. Odezva – KF interogativní - překvapení

Ž1: my sme vás neměli mít ---. **(I – informace)**

U:kdy? Dneska? Proč? **(O – odpověď)**

Ž2: cože? **(smyčka)**

U: kde sem měl *bejt*? **(O - odpověď)**

Komunikační funkci **překvapení** je vlastní reakce jednoho mluvčího na nějakou neočekávanou skutečnost, kterou se dozvídá od druhého mluvčího. Učitel své překvapení vyjadřuje interogativní větou - jde o snahu získat víc informací, které by překvapení vysvětlily. Jde o spontánní reakci na moment překvapení, neočekávanost.

2.2. Odezva – KF satisfaktivní - omluva

Ž: co je jitra? **(I – požadavek)**

U: jitro, to je míla, míra plošná. **(O – odpověď)**

Ž: jo. **(Z – braní na vědomí)**

U: nevim, jak je to *velký*, ale. Jitro, no. Nevim. Něco jako ar asi, nevím. Ne* nevim, *vopravdu* nemám představu... **(O – komentář)**

Omluva je komunikační funkce vyjadřující citový vztah k partnerovi.[221] Převaha emocionality v omluvě může být podle našeho pozorování důvodem k inklinaci k nespisovnosti – učitel v tomto případě nezná odpověď na studentovu otázku a svou omluvou ho žádá o prominutí této neznalosti. Na učitelově omluvě ve výukovém dialogu je zajímavá ještě jedna skutečnost – dochází zde na malý moment k převrácení rolí komunikantů – učitel

221 Müllerová:1997, s. 77.

se ocitá v podřízené roli toho, kdo omluvou žádá o ospravedlnění, i když obvykle jsme svědky opačného postupu. Učitel svou omluvou dává najevo určitou rovnocennost se studenty – kdyby je za rovnocenné partnery nepovažoval, nemusel by se omlouvat.

2.3. Odezva – KF direktivní - rada

Ž: jaký výrobek tam mám dát? **(I – požadavek)**

U: *jakejkoliv* třeba--- **(O – odpověď)**

Ž: ... **(Z – neverbální)**

V případě 2.3. je **rada** použita v odezvovém kroku učitele, jímž reaguje na požadavek informace od studenta. V tomto případě je z předchozího dialogu zřejmé, že učitel komunikuje s mnoha žáky najednou a odpovídá na mnoho otázek pronesených v rychlém sledu za sebou různými komunikanty ve třídě. Vyučování v této fázi ztrácí přehlednost. Ve snaze co nejrychleji se posunout k dalšímu výkladu učitel rychle odpovídá na dotaz po správném vyplnění tabulky v databázovém editoru Access. Rada je udělena spontánně a bezprostředně.

2.4. Odezva – KF satisfaktivní – námitka

Ž: takže el es dé neboli diethylamid kyseliny delysergové **(I – informace)**

U: kys * no, kyseliny *lysergový*. **(O – komentář)**

Ž: jo, pardon ... **(Z – souhlas)**

V tomto případě jde o souvislý referát studenta na téma halucinogenních drog a je učitelem opraven. Ačkoliv obvykle nacházíme v materiálu termíny ve spisovné podobě (a to jak v mluvě učitelů, tak v mluvě studentů), zde se jedná o učitelovu terminologickou opravu za použití nespisovného tvaru názvu kyseliny. Jedná se o vyjádření komunikační funkce **námitky.** Tento příklad je poněkud ojedinělý a uvádíme ho jako výjimku. Motivací k užití nespisovného tvaru termínu může být spontaneita, s jakou učitel pohotově opravuje (námitkuje) studentovu chybu.

3) **Krok zpětné vazby**

Vzhledem k tomu, že kroky učitelské zpětné vazby se realizují mnoha různými způsoby, rozhodli jsme se ještě tuto fázi výměny rozdělt na podskupiny. Podksupina 3A zahrnuje zpětné vazby, které se realizují jinými výrazy, než těmi, které jsou obsaženy v předchozím odezvovém kroku výměny (čili nikoliv pomocí tzv. učitelského echa). Podskupina 3B poté zahrnuje ty kroky zpětné vazby, které učitel realizuje opakováním předchozího odezvového kroku nebo jeho části, což je ve výukovém dialogu jev velmi frekventovaný (učitelské echo). V této skupině jsme se zaměřili ještě na to, jestli učitelovo opakování žákovy repliky nebo její části případně obsahuje nebo neobsahuje korekci obecněčeského prvku do spisovného kódu. Skupina příkladů 3C zahrnuje příklady, ve kterých učitel opravuje sám sebe ve svém kroku zpětné vazby a na závěr jsme zařadili unikátní (jediný v korpusu) příklad 3D, kdy učitel explicitně upozorňuje ve svém kroku zpětné vazby na nespisovnost užitou žákem v odpovědi.

3A) Krok zpětné vazby nerealizovaný učitelským echem

3A.1 Zpětná vazba – KF satisfaktivní - negativní hodnocení/výčitka

U: Tomáši! **(zaměření)**

ale neměl ste ho na lavici teda. **(I - informace)**

Ž: to je možný, že ne, ale měl sem ho tady. **(O - odpověď)**

U: hmm. To je *bezvadný.* **(Z - hodnocení)**

tak! Hmm. **(rámec)**

Této výměně předchází relativně dlouhá a komunikačně pestrá výměna, ve které se učitel snaží zjistit, proč student nemá v hodině knihu (Hirschalův *Párkař*), kterou potřebuje k rozboru. Nás zajímá především závěr celé transakce – čili uvedená výměna s učitelovým hodnocením situace. Komunikační funkce **hodnocení** jako akt realizovaný v návazném učitelově kroku se v našem materiálu objevuje pochopitelně velmi často. Učitel hodnotí výkony studentů, kvalitu odpovědí nebo výsledky písemných prací či jiného typu ověřování znalostí a dovedností, ovšem i negativně. V případě 3A.1 je toto nespisovné hodnocení spjato s negativní reakcí na fakt, že student nemá text, a nabývá tak ironického až vyčítavého nádechu.

3A.2 Zpětná vazba – KF satisfaktivní - výčitka

U: Ty si taky piš. **(I - pokyn)**

Ž: no, já už sem se naprosto ztratil, já už vůbec nevim. **(O - odpověď)**

U: tak se seber a jdi domu, dyť tu nemusíš *bejt*.

Zbytečně *plejtváš* časem svým i *mojim*. **(Z - komentář)**

Návazný krok v této výměně je zjevně naplněn negativním emocionálním nábojem. Učitel signalizuje svou nespokojenost použitím výměny s funkcí **výčitky**. Negativní emocionální reakce učitele na nesoustředěnost žáka vede k užití nespisovných prostředků.

3A.3 Zpětná vazba – KF koncesivní - nesouhlas

U: Nejste připravena na zkoušení? **(I - požadavek)**

Tak někdo *jinej*, no. **(I - opětovná iniciace1)**

Ž: --- já se omlouvám **(O - odpověď)**

U: na to zas nejsem *připravenej* já. **(Z - nesouhlas)**

Nespisovnost v kroku zpětné vazby učitele má funkci nesouhlasu s nepřipraveností studentky na zkoušení. Učitel dává najevo určitou nelibost, v jeho replice je přítomna emocionalita. Podle O. Müllerové[222] jde o komunikační funkci **nespokojenosti** nebo **nelibosti**, které vyjadřují city nebo duševní stavy mluvčího.

3A.4 Zpětná vazba – KF satisfaktivní - pozitivní hodnocení

Ž: dostal jsem taky tu jedničku? **(I - požadavek2)**

U: no jasně, zapsala sem ti jí. **(O - odpověď)**

(pauza)

U: no to máš *pěkný* ---. **(Z - hodnocení)**

V případě 3A.4. učitel v návazném kroku pozitivně **hodnotí** další jedničku v prospěchu konkrétního žáka. Jeho výměna s nespisovným prvkem naznačuje , že jde o subjektivní reakci učitele na nějakou studentovu činnost/nečinnost.

3A.5 Zpětná vazba – KF expresivní - žert

U: tak schválně, jo? **(zaměření)**

--- devět mínus patnáct plus šest je ... **(I - požadavek)**

Ž: nula a zase vám to vyšlo. **(O - odpověď)**

U: to sem *dobrej*. **(Z - hodnocení)**

Zpětnovazební učitelova replika má komunikační funkci hodnocení, učitel chválí sám sebe za dosažený výsledek. Nicméně protože je pochopitelné, že učitel zná odpověď na svou otázku

222 Müllerová: 1997, s. 90.

(v tomto případě jde o řešení matematického příkladu), využití nespisovného prostředku implikuje spíše komunikační funkci **žertu.**

3A.6 Zpětná vazba – KF satisfaktivní - spokojenost

U: […] ty to máš určitě.
Ž: já to mám téže.
U: no, dobrý.

Spokojenost vyjádřená užitím nespisovného prostředku v návazném kroku, jejíž další funkcí je vlastně i souhlas s postupem žáka, je velmi často v našem materiálu vyjadřována tímto způsobem (hodnotícími přídavnými jmény dobrý, výborný, skvělý, hezký apod.). Jedná se o zpětnou vazbu, kterou učitel podává jako jednoduchou, pozitivní reakci na žákův výkon. Tato drobná výměna probíhá jako jedna z mnoha podobných v hodině IT, kdy učitel komunikuje velmi nesouvisle s mnoha žáky najednou. Žáci plní zadané úkoly na počítačích individuálně. Vysoce individualizovaná práce a spontánní vstupy žáků kladou na učitele veliké nároky- musí komunikovat se všemi najednou, přesto u každého studenta sleduje jeho individuální práci. V takových případech si lze povšimnout, že se učitel nápadně přiklání k větší frekvenci obecněčeských prvků ve vlastní řeči – komunikace je velmi bezprostřední a spontánní.

3A.7 Zpětná vazba – KF varovací - varování

U: je to písemka z matematiky, to znamená od první třídy až do dneška,	**(I – informace)**
že jo?	**(I - kontrola)**
U: prosím?	**(smyčka)**
Ž: to bude i sčítání a odčítání?	**(O – odpověď)**
U: bude tam právě sčítání i odčítání,	**(Z - souhlas)**
no a dokonce násobení.	**(Z – komentář)**
U: a když budu *drsnej*, tak i násobení záporným číslem.	**(Z – komentář)**

V příkladu 3A.7. jde o **varování**, ze kterého plyne studentům nějaké nebezpečí v podobě nadcházejícího náročného testu z matematiky. Opět jde o metakomunikaci, jejímž tématem je organizace a struktura vyučovacího procesu spíš než odborné téma samotné. Využití nespisovného prostředku zde varování zdůrazňuje – celý tematický blok se jinak odehrává za využití spisovných prostředků na straně učitele.

3A.8 Zpětná vazba – KF satisfaktivní a expresivní – souhlas/žert

U: ... Zuzanko, co by se dalo udělat s tim složeným zlomkem? **(I – výzva)**

Ž: --- můžeme ho upravit. **(O – odpověď)**

(smích)

U: *dobrej* nápad. **(Z – hodnocení)**

Využití nespisovných prostředků v žertu nebo dokonce ironii je v našem materiálu rovněž bohatě doloženo. Zdá se, že nespisovné prostředky jsou učiteli při naplňování těchto komunikačních funkcí preferovány. Povědomí českých mluvčích o spisovném jazyku jako jazyku oficiální, veřejné a tedy „vážné" komunikace zřejmě ztěžuje využití spisovnosti v komunikačních funkcích, jako je právě **žert**, navíc funkcí žertu ve vyučování je mimo jiné právě zlehčit situaci nebo navodit větší blízkost učitele a žáků pro snazší průběh vyučování.

V případě 3A.8. je užití nespisovného prostředku v žertu ještě implicitně provázeno kom. funkcí **hodnocení** nebo **souhlasu** se studentčinou odezvou ve formě odpovědi. Učitel si přátelsky dobírá studentku za její odpověď (již sám svou otázkou vyvolal) a celá podstata vtipu je v tom, že krácení zlomků je pro středoškoláka naprosto jasnou záležitostí, nad kterou není potřeba přemýšlet. Fakt, že jde o výměnu odlehčenou, prozrazuje i smích žáků následující po prvních dvou krocích výměny.

Žertování je přítomno napříč všemi fázemi vyučovací hodiny (i když u různých učitelů jeho využívání pochopitelně kolísá) a jako takové odlehčuje „vážné" poslání školy jako vzdělávací instituce. K jeho funkcím v rámci vyučovacího procesu viz Mareš-Křivohlavý: 1995, s. 159.

3A.9 Zpětná vazba – KF asertivní - domněnka

U: no, se upil. Se brzo, brzo upil, a ufetoval. **(I – informace)**

Ž: ufetoval? **(O – odpověď)**

U: No, morfium, no myslim, nebo něco *takovýho.* **(Z – komentář)**

Domněnky jsou velmi častou komunikační funkcí zastoupenou v našem materiálu, kde se nespisovnost v řeči učitele (ale i studentů) vyskytuje. Této výměně předchází diskuse o příčině smrti literárního autora. Učitel nakonec vyslovuje svůj názor na nějakou skutečnost, nicméně je zřejmé, že si svým názorem není jist – nespisovný prostředek může míru nejistoty posilovat.

3A.10 Zpětná vazba – KF komisivní - slib

U: […] takže zítra a ve čtvrtek fyziky, budem si povídat a ... **(I- informace)**

Ž: jo, vy máte opravený písemky? **(O – odpověď)**

U: *zejtra* je budu mít **(Z – komentář)**

a v pátek čtvrtletka... **.(zaměření – metasdělení)**

Na závěr souvislého monologu s organizačním tématem je učitel přerušen studentovou otázkou a jeho bezprostřední reakcí je **slib**. Můžeme zde pozorovat, že zatímco v první učitelově replice je užit spisovný tvar slova zítra, v odpovědi na otázku užívá nespisovného výrazu. Motivace může být dána neočekávanou otázkou, na kterou reaguje bezprostřední odpovědí, a také faktem, že v komunikační funkcí slib je obsažen silný ohled na partnera, který účastníky komunikace sbližuje[223].

3B) Krok zpětné vazby realizovaný opakováním repliky studenta

Jedním z nápadných míst, kde dochází k použití nespisovných prostředků, je tzv. *učitelské echo* v kroku zpětné vazby. Tímto pojmem rozumíme situaci, kdy učitelova reakce na studentovu výměnu tuto jeho výměnu zahrnuje celou nebo alespoň její tématickou část, nebo učitel pouze studentovu výměnu zopakuje jako souhlas nebo nesouhlas. Vnitřně lze ještě tuto podskupinu dále rozčlenit na zpětné vazby opakováním bez korekce nespisovného žákova prostředku (sekce 3B.1.), s částečnou korekcí (3B.2.) nebo s korekcí do spisovného kódu (3B.3.).

3B.1 Zpětná vazba opakováním bez korekce studenta – souhlas/nesouhlas

3B.1.1 Zpětná vazba – KF satisfaktivní – souhlas

U: […] Víte, kdo to je?	**(I - požadavek)**
Ž: von sám?	**(O - komentář)**
U: co?	**(smyčka)**
Ž: von sám?	**(O – komentář)**
U: ano. Je to *von* sám...	**(Z - hodnocení)**

3B.1.2 Zpětná vazba –KF satisfaktivní - souhlas

U: proč Raskolnikov hovoří o Napoleonovi?	**(I – požadavek)**
Jenom tato jedna otázka.	**(I – komentář)**
Ž: to je celý?	**(O – odpověď)**
U: to je *celý*.	**(Z – souhlas)**

223 Müllerová:1997, s. 66.

Příklad 3B.1.1 je jedním z mnoha dokladů užití obecněčeského prvku v pozitivní reakci na studentovu práci/repliku a učitel kromě pozitivního **hodnocení** implikuje ve své replice i **souhlas** se studentovými závěry.

Příklad 3B.1.2 také ukazuje jedno z nejtypičtějších použití prostředků obecné češtiny v krocích zpětné vazby učitele. Při vyjadřování komunikační funkce **souhlasu** v návazném kroku učitelé často opakují celou nespisovnou studentovu odpověď jako učitelské echo ve funkci souhlasu (na rozdíl od předchozího příkladu, kde učitel nejdříve explicitně souhlasí užitím částice *ano*, a až potom zopakuje obecněčeskou studentovu repliku jako potvrzení svého souhlasu). Takových příkladů najdeme v našem materiálu velmi mnoho a svědčí o menším zaměření učitelů na jazykovou realizaci studentských odpovědí a větším důrazu na jejich obsahovou kvalitu.

Celá sekvence je vložena do souvislejšího výkladu - nabízí se zde možnost, že učitel na závěr užitím spisovného tvaru naznačuje, že dané téma je vyřešeno, uzavřeno.

3B.1.3 Zpětná vazba opakováním bez korekce – KF satisfaktivní - částečný souhlas

U: […] dominantní, pán, panující, ředitel Domin, pro, Harry?	**(I – požadavek)**
Ž: anglický méno.	**(O – odpověď)**
U: hmmm, *anglický*,	**(Z – souhlas)**
jednak buď *anglický* nebo *americký*,	**(Z – komentář)**
že jo?	**(rámec)**

V tomto příkladu nacházíme jednak kom. funkci **souhlasu** realizovanou pomocí učitelského echa bez korekce nespisovnosti, jednak učitel připojujícím komentářem rozšiřuje žákovu odpověď a nápadně se přidržuje nespisovnosti i nadále. Domníváme se, že zde hraje roli již zmiňované přizpůsobování komunikantů co do výběru kódu.

3B.1.4 Zpětná vazba opakováním bez korekce – KF satisfaktivní - nesouhlas

U: […] co je tohle?	**(I – požadavek)**
Ž: --- to sem doma *ukrad*.	**(O – odpověď)**
U: to ste *neukrad*...	**(Z – nesouhlas)**

Nesouhlas realizovaný opakováním obecněčeského prvku je v našem materiálu také častý. Učitel opakováním části žákovy repliky pohotově reaguje na nepravdu, s níž nesouhlasí. I v tomto případě je zřejmé vzájemné přizpůsobování komunikantů a svou roli může hrát i emotivněji laděná bezprostřední odmítavá reakce na žákovu lež.

3B.2 Zpětná vazba opakováním s částečnou korekcí

V našem materiálu jsme nalezli i doklad o tom, že střídání kódů SČ a OČ se děje i na úrovni jedné repliky, případně kroku. Pro upřesnění uvádíme jeden příklad takového střídání níž:

U: did, ge, ri. d, d, o?	**(I – požadavek)**
Ž: hmmm.	**(O – braní na vědomí)**
ro.do. to je ten vy* vyžranej, vyžranej strom termitama.	**(O – odpověď)**
U: tak Lukáš říká, že didgeridoo	
je vyžraný strom s *termitama.*	**(Z – hodnocení, nesouhlas)**

Nesouhlas jako jinou variantu KF satisfaktivní s použitím obecněčeských prostředků jsme v našem materiálu zaznamenali méně často než **souhlas**. Může to být z toho důvodu, že ve snaze o kooperativní přístup se učitelé snaží o pozitivní komunikaci a nesouhlas vyjadřují spíš další, zpřesňující otázkou (opětovnou iniciací 1), doplňujícím komentářem nebo vyvoláním jiného studenta (opětovná iniciace 2). V případě 3B.2 je zřetelná snaha učitele nesouhlasit za použití spisovné reformulace – opakuje studentovu repliku a obrací se ke všem studentům, čímž signalizuje, že odpověď není v pořádku a předkládá ji všem jako návrh k možné opravě. Pozoruhodné je, že učitel není ve své reformulaci důsledný a ponechává původně obecněčeský instrumentál v jeho původní podobě, jak jej použil student.

Můžeme zde vidět, jak se střídání spisovných a nespisovných prostředků projevuje nejen v rámci vyučovací hodiny jako celku, ale i na mnohem menší úrovni, jako je výměna nebo dokonce krok samotný.

3B.3 Zpětná vazba opakováním s korekcí studenta

3B.3.1 Zpětná vazba opakováním s korekcí - KF satisfaktivní - souhlas

U: modelová situace, v jaké se nacházíme.	**(I – požadavek)**
Ž: seděj v řece někde před pouští.	**(O – odpověď)**
[…]	
U: prosim?	**(symčka)**
Ž: seděj v řece, někde před ňákou pouští, myslim, že už sou v Kalifornii.	**(O – odpověď)**
U: […] výborně.	**(Z – hodnocení)**
Sedí v řece, ano.	**(Z – souhlas)**

3B.3.2 Zpětná vazba opakováním s korekcí – KF satisfaktivní - souhlas

U: kdy to probíhalo? […] **(I – požadavek)**

Ž: devatenáctý století? **(O – odpověď)**

U: dvatenácté století. **(Z – souhlas)**

3B.3.3 Zpětná vazba opakováním s korekcí – KF satisfaktivní - souhlas

U: […] Dobře. **(rámec)**

Já sem si tady ještě přeškrtla metalofon. Tak metalofon. **(I – požadavek)**

Ž: to je z takovejch plátků. **(O – odpověď)**

U. je to složené z plátků. **(Z – souhlas)**

Ž: každej představuje jinej tón. **(O – odpověď)**

U: představuje jiný tón. **(Z – souhlas)**

Ž: Hraje se na to paličkama. **(O- odpověď)**

U: hraje se na to paličkami. **(Z – souhlas)**

Učitelské echo nalezneme velmi často i ve spisovné podobě. Jak ukazují poslední tři příklady, učitel jako **souhlas** opakuje studentovu repliku nebo její tématickou část jako potvrzení správnosti.

Příklad 3B.3.1. ukazuje použití korekce studentovy repliky do SČ jako souhlasu až po pozitivním hodnocení jako následný komentář, v příkladu 3B.3.2 je pozitivního hodnocení a souhlasu docíleno přesným zopakováním (ovšem ve spisovném kódu). Příklad 3B.3.3 ukazuje vrstevnatou výměnu, ve které každá studentova odpověď je realizována prostředky OČ, zatímco učitelské echo je vždy realizováno prostředky SČ. Je vidět, že učitelovo konstantní opravování nemá na nespisovný studentův projev žádný vliv.

V těchto třech případech jde o implicitní opravy, které nejsou učitelem zdůrazňovány, primární funkcí je **souhlas**. Učitelovy reformulace nespisovných odpovědí do spisovného kódu jsou v našem materiálu velmi hojné a dokazují, že učitelé (především češtináři) vesměs dbají na vlastní spisovné vyjadřování, ale nijak aktivně studenty nevedou k témuž. Nicméně i pouhá spisovná reformulace bez vysvětlení nebo zaměření na „chybu“, které se dopustil student užitím nespisovného výrazu/tvaru, může působit na studentovo povědomí o vhodnosti a přiměřenosti užívání různých jazykových prostředků v dané situaci.[224]

224 „*Komunikant- učitel by měl tuto kooperaci posilovat jednak svým vlastním příkladem volby přirozených vyjadřovacích prostředků na bázi spisovnosti, jednak na tuto kooperativnost poukazovat a činit ji pro žáky uvědomělou.*“ Svobodová:2000, s. 111. Kooperační princip vzájemného přizpůsobování komunikantů je zde porušen v jazykové rovině – student užívá opakovaně nespisovných prostředků, zatímco učitel opakuje jeho repliky za užití spisovných prostředků. Domníváme se na základě výše uvedené citace, že pro větší efektivitu

Souhlas učitelé nespisovně dále často vyjadřují částicí *jo*, která má ovšem často i kontaktovou funkci, jíž si učitel ověřuje pozornost a pochopení studentů, nebo se realizuje jako pobídka a výzva.

3C Zpětná vazba se sebekorekcí učitele

3C.1 Zpětná vazba se sebekorekcí – KF satisfaktivní - souhlas

U: Sergeji, **(zaměření)**
v který skupině se nachází draslík? **(I – požadavek)**
Ž: jedna. **(O- odpověď)**
U: v první á skupině. **(Z – souhlas)**
Asi po *osumdesátý* říkám, že jestliže je prvek v první á skupině,
má oxidační číslo pouze jedna, jo? **(Z – komentář)**
Takže.. **(I – opětovná iniciace1).**
Ž: síran draselný. **(O – odpověď)**
U: tady v podstatě nemáte nad čím *přemejšle** přemýšlet. **(Z – komentář)**

3C.2 Zpětná vazba se sebekorekcí – KF satisfaktivní - pochvala

U: copak, studentko? **(I – požadavek)**
Ž: musim napsat test. **(O – odpověď)**
U: to je *hezký,* to je hezké, že si chceš napsat test. **(Z – hodnocení)**

Vlastní opravy do spisovného kódu v krocích učitele můžeme nalézt jako důkaz toho, že se učitelé (a to především v delších replikách směřujících k monologické povaze) snaží svůj projev korigovat směrem ke spisovnosti. Naproti tomu ve výměnách výrazně dialogických s rychlým střídáním komunikantů v řečové aktivitě jsou opravy méně časté a naznačují tak, že při bezprostřední dialogické komunikaci, ať už na téma související s odborným tématem hodiny, nebo na témata méně nebo vůbec spjatá s odbornými tématy, učitel nedbá tolik na spisovné vyjadřování. To může být zapříčiněno nejen neodbornou povahou sdělovaného, ale i nedostatkem času pro větší sebekontrolu.

Naproti tomu valná většina jazykových oprav studentů provedených učitelem, které jsme v materiálu zaznamenali, je implicitní. Znamená to, že učitel ve svém návazném kroku následujícím po studentově kroku s obecněčeským prvkem zopakuje daný výraz spisovně,

jeho implicitních oprav studentů by bylo třeba na tyto opravy poukazovat, a tím je explicitně činit uvědomělými. Je ovšem pochopitelné, že z časových důvodů i z hlediska snahy o udržení souvislé tématické linie se tomu tak děje jen málokdy nebo, jak vyplývá z našeho materiálu, v podstatě vůbec.

nicméně studenta na to nijak neupozorňuje (viz příklady 3B.3.x). Oprava je v takových případech provedena implicitně spíš formou učitelského echa, jehož funkcí je obvykle souhlas nebo nesouhlas se studentem (úžeji potvrzení pravdivosti studentovy odpověďové výměny). Explicitní opravu, kde by učitel obrátil pozornost k samotné opravě, jsme v přepisech nalezli pouze jednu (viz níž). Můžeme z toho vyvozovat například to, že učitel je ve svých návazných krocích na studentské repliky zaměřen spíš věcně na obsah sdělovaného, v menší míře pak na jazykovou formu sdělovaného.

3C.3 Zpětná vazba se sebekorekcí – KF asertivní - vysvětlení

U: tak, **(rámec)**
jaký je rozdíl mezi racionalismem, Míšo, a empirismem? **(I – požadavek)**
Rozdíl mezi racionalismem a empirismem? **(I – opětovná iniciace2)**
Ž: --- nějaký vyšší smysl, ale --- **(O – odpověď)**
(smích)
U: vy se mi snažíte --- vyšší smysl nahlédnout úplně na všechno,
ale tady ste se netrefila. **(Z – nesouhlas)**
Oba směry se *zabej** zabývají otázkou, jak se děje lidské poznání
a liší se odpovědí na tuto otázku. **(Z – komentář)**
[…]

Na tomto příkladu vidíme, jak učitel ve své zpětné vazbě rozvíjí správnou odpověď a směřuje k delší vysvětlující replice, která už je určena celé třídě. Jak již bylo výše řečeno, v delších monologických replikách je to relativně obvyklý jev. I tento příklad potvrzuje, že delší repliky učitele adresované celé třídě směřují k většímu využití spisovných prvků a k potlačení nespisovnosti.

3D Zpětná vazba opakováním s korekcí - explicitní

Ž: ale *vono* je to možná, podle mě, špatně,
když se ty témata *promyšlujou,* tak ... (**I – informace**)
U: promýšlejí, myslíte, ne promyšl* promyšlujou.... **(O – komentář)**

Toto je jediný příklad explicitně provedené opravy, kdy učitel vstupuje do informační repliky studenta a výslovně ho upozorňuje na chybný tvar. Jedná se o metasdělení z jiné tématické roviny, které nijak nesouvisí s probíraným tématem. Jedinečnost tohoto příkladu spočívá v tom, že jiný podobný krok zpětné vazby jsme v korpusu nenalezli. Svědčí to o tom, že

učitelé dbají spíš na obsahovou věcnost a správnost odpovědí žáků než na jejich jazykovou realizaci.

7.3 Shrnutí kvalitativní analýzy

Z výše uvedené analýzy je zřejmé, že použití OČ prvků v učitelově řeči je velmi pestré a lze jen obtížně stanovit nějaká pravidla, podle nichž se toto použití řídí. Přesto můžeme z materiálu vypozorovat minimálně několik tendencí, které se v tomto smyslu objevovaly častěji a pravidelněji, a můžou tak znamenat alespoň rámcové vodítko při orientaci v problému.

Využití obecněčeských prostředků v řeči učitele lze shrnout do následujících bodů:

- Užití OČ prostředků je častější v těch KF, které disponují silnějším emocionálním zabarvením (především jde o KF v kroku zpětné vazby – expresivní (hodnocení), satisfaktivní (spokojenost/nespokojenost) a koncesivní – hodnocení, souhlas, nesouhlas),
- dále se pomocí OČ prostředků realizují takové takové KF, které disponují vyšší mírou operativnosti[225] (KF direktivní – pokyny, rady, nápovědy),
- objevuje se i využití OČ prvků v KF žetru nebo ironie, což je opět v souladu s pojetím SČ jako kód formalizovaném, zatímco přítomnost OČ může situaci zlehčit, a navodit tak humornou atmosféru,
- časté je i užívání tzv. dvojitých otázek v úvodním učitelově kroku s prvky OČ (KF interogativní), které má za účel usnadnit studentům pochopení učitelova požadavku (druhá otázka v učitelově úvodním kroku byla často použita s nespisovným prvkem, zatímco první otázka je formulována spisovně),
- lze vysledovat, že v dialogických výměnách, které se vyznačují větší bezprostředností (například neočekávaná studentova otázka jako přerušení učitelovy souvislé monologické repliky a následná bezprostřední učitelova reakce), učitelé také často inklinují k užití nespisovných obecněčeských prostředků, což koreluje s předpokladem, že bezprostřední a nepřipravená komunikace je často těmito prostředky realizována.
- učitelé užívají často OČ prvků v takových situacích, kdy se obracejí konkrétně k jednomu studentovi a navozují tak bližší vztah k adresátovi/studentovi, zatímco jejich dialogické repliky jsou celkově spisovnější, hovoří-li k třídě jako celku,[226]

---

225 Operativností máme na mysli míru zaměření na adresáta, operativní KF mají funkci ovlivnit partnerovo jednání, dát popud k jednání apod. (viz Müllerová:1997, s. 59-60).

226 K různým faktorům, které ovlivňují užití OČ prvků, viz Sgall et al:1992, s 194n. Autoři mezi situační faktory řadí mimo jiné právě téma a vztah k posluchači/adresátovi.

- co se týče vědomého opravování obecněčeských prvků v řeči studentů, nenašli jsme v našem materiálu téměř žádný příklad toho, že by učitel explicitně obracel pozornost např. k nespisovnému tvaru v řeči studenta. Opravy se obvykle realizují jen prostřednictvím učitelského echa, ve kterém učitel jako souhlas či nesouhlas ve svém kroku zpětné vazby zopakuje studentovu odpověď spisovně, ovšem často i nespisovně – lze podle toho předpokládat, že pozitivní souhlas a celkově zpětná vazba ve smyslu obsahovém je učiteli vnímána jako důležitější než vlastní spisovný mluvní vzor,
- ačkoliv téma dialogické výměny není některými autory považováno za podstatnou podmínku střídání SČ a OČ[227], z našeho materiálu vyplývá, že i téma hraje v tomto smyslu důležitou roli – repliky nesouvisející s odborným obsahem (bývají to organizační, administrativní náležitosti chodu školy nebo samotné vyučovací hodiny) se také nápadně častěji realizují OČ prostředky,
- vzhledem k tomu, že učitel je v pedagogické komunikaci řečově dominantní a často je to on, kdo pronáší delší repliky, najdeme v korpusu také mnoho dokladů o tom, že směřuje-li učitelova replika svým rozsahem k monologu (při výkladu apod.), ubývá v jeho řeči OČ prvků ve prospěch spisovnosti.

Všechny výše uvedené závěry chápu jako určité upřesnění a specifikaci daného problému střídání kódu SČ a OČ v mluvené komunikace ve školním prostředí a netvrdím, že k využívání prvků OČ dochází ve výše uvedených případech vždy.
Obecně můžeme říct, že variabilita KF realizovaných prostředky OČ a variabilita ostatních podmínek pro toto střídání je ve sledovaném korpusu velmi pestrá a celkově obtížně klasifikovatelná i vzhledem k rozdílým osobnostem učitelů, jejichž vyučovací hodiny jsem do korpusu zahrnul.

227
„*The contents of the discourse cannot be considered as decisive for the choice of the means to such extent as other factors...*“ Sgall et al.: 1992, s. 24n.

8. Závěr

Moje práce si kladla za cíl kvalitativně i kvantitativně zhodnotit užití obecněčekých prostředků v řeči učitele ve výukovém dialogu. Domnívám se, že se podařilo alespoň zhruba klasifikovat nejtypičtější komunikační funkce, které učitelé v korpusu často realizovali pomocí OČ prostředků a analyzovat důvody takového užití.

Především na základě kvantitativní analýzy lze konstatovat, že učitelé se většinou snaží o spisovné vyjadřování (alespoň podel těch alternací, které jsme sledovali), ale ukazuje se, že existuje mnoho situací, ve kterých nezřídka upřednostňují obecněčeské alternace. Otázku nakolik je tato inklinace k OČ prostředkům v souladu s pojetím učitele jakožto mluvního vzoru, lze snad zodpovědět konstatováním, že učitelé užívají OČ prostředků právě v těch situacích, pro které je užití OČ typické (bezprostřednost, neformálnost, blízkost komunikantů, emocionalita apod.). To znamená, že spisovnost není v jejich řeči užívána „násilně“, učitelé za každou cenu o spisovnost neusilují a dovedou vhodně obecněčeské prvky použít v souladu se situací a vyjadřovanou komunikační funkcí.

Ve výukovém dialogu (který je podle analýzy ve smyslu formálnosti a oficiálnosti uvolněnější a přibližuje se v mnoha případech k běžně mluvenému 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, čemuž napovídají i některé sledované didaktiky češtiny z poslední doby se svým důrazem na pestrost, jasnost a přehlednost vyjadřování učitele, které staví nad požadavek spisovnosti jeho mluveného projevu. Ve sledovaném korpusu jsem nalezl pouze jednu učitelem explicitně realizovanou opravu studentovy nespisovné repliky do spisovného kódu, což vypovídá o tom, že učitelé dbají víc na obsahové hledisko komunikace než na formální dodržování kodifikované spisovnosti.

Představuje tedy střídání kódů SČ a OČ při vyučování didaktický problém? Zodpovědět tuto otázku nelze úplně jednoznačně. Je patrné, že učitelé prostředků OČ využívají přirozeně, a tak ukazují studentům vrstevnatost jazykových prostředků a jejich vhodné funkční využití. Z tohoto úhlu pohledu je vše v pořádku. Diskutabilní je fakt, že učitelé nijak aktivně studenty neopravují (používají-li studenti obecněčeské variety ve vlastních replikách – a na tomto místě nutno dodat, že studenti jen zřídka používají kód SČ, nicméně to nebylo předmětem výzkumu a bez řádného výzkumu na toto téma nechci nijak tento fakt paušalizovat) a dávají přednost spíš obsahové než jazykové správnosti. Učitel tedy funguje jako mluvní vzor, ale pouze ve smyslu tzv. skrytého kurikula, které se realizuje implicitně vedle kurikula daného oficiálními dokumenty. Stojíme tedy před problémem, zda studenty vést k mluvenému spisovnému vyjadřování explicitně, čímž bychom snad podpořili jejich kompetence v užívání

spisovného jazyka, nebo ponecháme prostředky v jejich mluveném vyjadřování zcela na jejich výběru a zaměříme se spíš na obsahovou správnost, věcnost a jasnost v jejich vyjadřování.

Zdá se tedy, že řečový projev učitelů ve výukovém dialogu naplňuje didaktické cíle v tom smyslu, že učitel ukazuje svou řečovou aktivitou vhodné, funkční a pestré využití různých kódů jazyka, byť to znamená v mnoha případech a komunikačních funkcích odklon od kodifikované spisovnosti. Zároveň důsledné vedení studentů ke spisovnému vyjadřování je oslabeno (ve své podstatě by to bylo kontraproduktivní k požadavku na pestré, obsahově správné a přirozené vyjadřování studentů) a další cíl, který stanovuje didaktika češtiny, tj. rozvoj spisovné kompetence u studentů, je tímto upozaděn v mluvené podobě ve prospěch předchozího. Připomeňme rovněž na tomto místě již výše zmíněný problém, jak odlišit chybu a vývojovou tendenci v jazyce – respektive jak klasifikovat ve výukovém dialogu, co je ještě chybné vyjadřování a co je vyjadřování pestré, věcné, byť realizované prostředky OČ.

Problematičtější je i situace v učebnicích jazyka - z analýzy učebnic pro střední školy vyplývá, že problém jazykové kultury a vůbec pohled na střídání kódů SČ a OČ není vždy jednoznačně vysvětlen a učebnice spíš stále inklinují k tradičnímu černobílému vidění dichotomie SČ x OČ ve smyslu funkčního a situačního rozvrstvení (a nezřídka i dělení na správné a nesprávné jazykové prostředky), i přes světlé výjimky není tomuto centrálnímu jevu českého jazyka věnována náležitá pozornost, především pak z funkčního pohledu. Ačkoliv uznáváme, že učebnice vždy představuje určité zjednodušení vědeckých koncepcí, nelze přehlížet fakt, že obecná čeština má své nezastupitelné místo v komunikaci Čechů z Čech, a jako taková by neměla být tato varieta odsouvána do pozadí zájmu. Jak vyplývá nejen z analýzy dialogů, ale i z předcházejících materiálových výzkumů, procentuální zastoupení typických fonologických a morfologických jevů nabývá na významu a nelze jednoduše přehlížet, že obecná čeština expanduje i do komunikátů a komunikačních situací, které obvykle středoškolské učebnice klasifikují jako doménu spisovnosti. Z výzkumu je ovšem patrné, že takto jednoznačně nelze situaci klasifikovat a že jazykový standard při komunikaci ve škole je širší než kodifikovaná spisovnost – na to bychom měli studenty upozorňovat a vysvětlovat, proč tomu tak je a čím je to podmíněno.

Je pochopitelné, že učebnice časem zastarávají za vývojem jazyka (a vědeckým poznáním obecně). Chápeme-li mluvený jazyk jako primární a jako takovou manifestaci jazyka, ve které se jazykové změny projevují nejdříve, je pochopitelné, že porovnání reálné řečové praxe učitelů a zpracování této problematiky v učebnicích nebude stejné.

Nejsem advokátem obecné češtiny a tato práce nebyla rozhodně namířena proti spisovné češtině takové, jak je nyní kodifikovaná. Snažil jsem se pouze objektivně ukázat a analyzovat

reálný stav střídání prostředků SČ a OČ ve výukovém dialogu a pokusil jsem se v závěru nastínit, jaké důsledky by mohla tato analýza mít pro další pojetí tohoto problému při vyučování.

V současné jazykové situaci češtiny se tedy nezdá být relevantní, aby učitel ve své řeči užíval výhradně spisovných prostředků – a ani tomu tak zřejmě není – některé výše uvedené názory o větší tuhosti a nepřizpůsobivosti normy SČ v řeči učitelů se podle výzkumu nepotvrdily. Bohatost a pestrost jazyka spočívá právě v jeho nejrůznějších vyjadřovacích možnostech, které nejsou ani ve školním prostředí limitovány na ty spisovné. Z předchozích kapitol totiž jednoznačně vyplývá, že nejen soudobá literatura vážící se k tomuto problému, ale i samotná řečová praxe učitelů dokazuje menší důraz na spisovnost ve vlastní řeči ve prospěch komunikační úspěšnosti a obsahové správnosti.

Tato práce doufám podnítí další zájem o zkoumání specifické české diglosie a snad dojde na základě dalších výzkumů i k úpravě pojetí učiva týkajícího se střídání kódů v češtině v nově vznikajících učebnicích pro střední školy. Velice zajímavý by byl v tomto smyslu i výzkum psaných (studentských) komunikátů ve škole, kde se také, podle mých zkušeností, začíná pozvolna projevovat střídání kódů – klasická opozice SČ jako kód psané komunikace a OČ jako kód mluvené komunikace zřejmě i zde pomalu začíná ustupovat a tento proces by bylo dobré zachytit a reflektovat při vytváření kurikulárních dokumentů.

Na závěr lze ještě konstatovat, že z didaktického hlediska je využití OČ prvků v mluvě učitele nezanedbatelným a velmi zajímavým jevem, který lze i při samotném vyučování současné češtiny dobře využít jako podklad pro studium funkčního rozvrstvení a využití obecněčeských jazykových prostředků v daném typu komunikace.

9. Summary

This dissertation examines the process of code-switching between so called standard and colloquial Czech in the process of education, especially in the language used by teachers in the classroom. Discussion about increasing use of colloquial Czech in broader situations and functions (based on previous research) among linguists is still present in various linguistic journals as it appears to be one of the central sociolinguistic problems of the Czech language. The main problems discussed in this dissertation are to what extent is the code-switching present in the teachers´ speech in the classroom, what functions does it have in this specific area of communication and what (if any) are the features of code-switching to be considered for further teaching of Czech.

In the theoretical part, different functional aspects of, and linguistic points of view on this phenomenon in Czech language are analysed with regard to its impact on the education of contemporary Czech in secondary schools. The author also analyses the requirements on teachers´ use of language set by curricular documents and relevant linguistic papers, according to which there appears to be less emphasis at present on the use of standard Czech in classrooms, with the quality of speech (both teacher´s and student´s) considered mainly in terms of its coherence, logic and the clarity of ideas presented. Further analysis of Czech textbooks used currently in secondary schools is also provided and the main focus is set on how these textbooks present this diglotic problem to students and whether the problem is presented in conformity with the current linguistic recognition of the code-switching process.

The quantitative and qualitative research is based on recordings of various lessons from Prague and the region of central Bohemia, where colloquial Czech functions as a major code of communication. The results present the statistics on the use of the main phonological and morphological alternatives between standard and colloquial Czech as well as the main functions (speech acts) in which the alterations of colloquial Czech are used by teachers rather than the ones of standard Czech.

The Czech used by teachers (teachers of Czech and other subjects too) in classrooms is diverse and both main varieties of Czech are used with specific functional purposes assigned to them. It is clear that the process of education in the specified geographical area is no longer a domain of standard Czech only – colloquial Czech in the classroom plays an important role that can be ignored neither by linguists nor by authors of textbooks and other didactic materials.

10. Abstrakt

Tato dizertační práce se zabývá střídáním kódů spisovné a obecné češtiny v procesu vyučování na středních školách, především pak v řeči učitelů. Diskuse lingvistů o vzrůstajícím užívání obecné češtiny v širších komunikačních situacích a funkcích (založené na předchozích výzkumech) je stale přítomna na stránkách lingvistických časopisů, zdá se tedy, že problematika střídání kódů v češtině je jedním z centrálních sociolingvistických problem současné češtiny. Hlavní problém, kterým se práce zabývá, je otázka, do jaké miry se střídání kódů projevuje v řeči učitelů ve výukovém dialogu, jaké funkce střídání má v této specifické komunikační oblasti a které aspekty střídání kódů je potřeba vzít v úvahu pro další pojetí vyučování češtiny.

V teoretické části jsou probírány různé aspekty tohoto jevu a lingvistické názory na střídání kódů s ohledem na didaktické vyústění. Dále jsou v práci podrobeny analýze současné požadavky, které odborná literatura klade na řeč učitele při vyučování – zdá se, že dnes se méně akcentuje spisovnost a na důležitosti nabývá spíš požadavek souvisloslého, logického a jasného vyjadřování učitelů (ale i studentů). Na tuto analýzu navazuje pojednání o středoškolských učebnicích, jehož hlavním cílem je interpretace pojetí dané problematiky a zhodnocení, nakolik je daná látka podána s ohledem na současný stav bohemistického poznání o problematice střídání kódů.

Kvantitativní a kvalitativní výzkum je založen na nahrávkách různých vyučovacích hodin, které proběhly v Praze a ve středních Čechách, kde obecná čeština funguje jako základní kód komunikace. Výsledky výzkumu zahrnují jednak statistická data využití hlavních fonologických a morfologických alternací, jimiž se obecná čeština odlišuje od češtiny spisovné, jednak jsou prezentovány hlavní komunikační funkce, ve kterých učitelé obecněčeské protředky využívají spíš než prostředky spisovné.

Čeština, kterou užívají učitelé (nejen českého jazyka) ve výukovém dialogu je pestrá a obě hlavní variety jazyka jsou využívány ve specifických funkcích. Je zřejmé, že školní prostředí ve sledované geografické oblasti a výukový dialog specificky již není doménou spisovnosti – obecná čeština hraje ve výukovém dialogu důležitou roli, kterou ani lingvisté, ani autoři učebnic a jiných didaktických material nemůžou zanedbávat.

11. <u>Seznam použité literatury:</u>

BAYEROVÁ – NERLICHOVÁ, L.(2005): Jazykový úzus vs. Postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *SaS* 2005, roč. 65, č.4, s. 174-193.

BAYEROVÁ - NERLICHOVÁ, L. (2003): *Sprachgebrauch vs. Spracheinstellung im Tschechischen*. Verlag Otto Sagner, Munchen.

BARTOŠEK, J. (1997): Diskutovat, ale ne pořád. *Jazykovědné aktuality, r*oč. XXXIV, č. 3 a 4, (s. 44-51).

BERMEL, N. (2000): *Register variation and language standards in Czech*. Lincom Europa 2000, München.

BERNSTEIN, B. (1972): Social Class, Language and Socialization. In.:*Language and social context*. Ed. Pier Paolo Giglioli. Penguin, London, s. 157-178.

BOROVSKÁ, H. - KLÍMOVÁ, K.(2006 – 2007): Má spisovná čeština potíže? *Český jazyk a literatura* 57, s. 19-26.

BOZDĚCHOVÁ, I. (1997): Jazyk managementu. In Daneš, F. (ed): *Český jazyk na přelomu tisíciletí.* Academia, Praha, (s. 97-104).

BRABCOVÁ, R. – VITVAR, V.(1985): *Mluvený projev ve škole i mimo školu.* SPN, Praha.

ČECHOVÁ, M.(1998): *Komunikační a slohová výchova*. ISV, Praha.

ČECHOVÁ a kol. (2007): *Český jazyk pro 1,2,3,4 ročník středních škol*. SPN, Praha.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování.* SPN, Praha.

ČERMÁK, F. (1996): Obecná a spisovná čeština: Poměr, funkce a metodologie. In ŠRÁMEK, R (ed.) *Spisovnost a nespisovnost dnes*, Sb. prací Ped. fakulty MU v Brně, sv. 133, ř. jaz. a lit. č. 27, Brno 1996, 14-18

ČERMÁK, F.(1997a): Obecná čeština: je součástí české diglosie? *Jazykovědné aktuality* 37, s. 34 – 43.

ČERMÁK, F.(1997b): *Jazyk a jazykověda*. Pražská imaginace, Praha.

ČERMÁK, F.–SGALL, P.–VYBÍRAL, P.(2005): Od školské „spisovnosti“ ke standardní češtině. *SaS* 66, s. 103-115.

ČERMÁK - SGALL - VYBÍRAL.(2006): K diskusi o standardní a "spisovné" češtině. *SaS*, roč. 67, č. 4, s. 267-282.

CVRČEK, V.: Kodifikační praxe (2006a). *Acta Slavica et Baltica vol. VI. Sociální akpekty spisovných jazyků slovanských*. UK, FF – Euroslavica, Praha, s. 16-35.

CVRČEK, V.(2006b): Spisovnost a její zdroje. *Slovo a slovesnost* 2006, roč. 67, č. 1, s. 46-60.

CVRČEK, V. (2008a): Koncept minimální intervence. *Slovo a slovesnost* 69, č. 4, (s. 284 – 292).

CVRČEK, V. (2008b): Regulace jazyka a Koncept minimální intervence. LN, Praha.

CVRČEK, V. a kol.(2010): *Mluvnice současné češtiny 1.* Karolinum, Praha.

.DANEŠ, F (1995): Perspektivy češtiny. *K diferenciaci současného mluveného jazyka.* FFUK OU, Ostrava, *(s. 5-11).*

DANEŠ, F.(1997): Situace a celkový stav dnešní češtiny. In Daneš, F. (ed): *Český jazyk na přelomu tisíciletí.* Academia, Praha, (s. 12-24).

FERGUSON, C.(1972): Diglossia. In.Giglioli, P. (ed.):*Language and social context*. Penguin, London, (s. 232-251).

GAVORA, P. (1988): *Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Veda, Bratislava.

GAVORA, P. (2005): *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido, Brno.

GREPL, M. – KARLÍK, P. (1998): *Skladba češtiny*. Votobia, Olomouc.

HAUSER, P. (2004): Spisovný jazyk a nářečí v české škole. In Minářová, E., Ondrášková, E. (ed.): *Spisovnost a nespisovnost: Zdroje, proměny a perspektivy*. MU, Brno, (s. .

HAVRÁNEK, B. A KOL. (1932): *Spisovná čeština a jazykové kultura*. Melantrich, Praha.

HAVRÁNEK, B.(1963): Na závěr dvouleté diskuse o obecné a hovorové češtině. *Sas,* 24, s. 254-262.

HEDIN, T.(2005) :*Changing identities. Language variations on Czech Television.* Stockholm Slavic studies 29, Stockholm university.

HLAVSA A KOL. (1989): *Český jazyk pro SŠ I-IV ročník*. SPN, Praha.

HOFFMANNOVÁ, J. – MÜLLEROVÁ, O. (1999): *Dialog v češtině*. Otto Sagner, München.

HOLASOVÁ, T (2004): Spisovnost a nespisovnost ve vzdělávacích dokumentech. In Minářová, E., Ondrášková, E.(ed.): *Spisovnost a nespisovnost: Zdroje, proměny a perspektivy*, MU, Brno, (s. 366-369).

HOLMES, J.(2001): *An introduction to sociolinguistic*. Longman, London.

HRONEK, J. (1972): *Obecná čeština.* UK, Praha.

KALHOUS, Z. – OBST, O.(2002): *Školní didaktika*. Portál, Praha.

KNESELOVÁ, H. (1995): *Vyučování mateřskému jazyku u nás a ve Skotsku.* In: Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. J. Jančáková – M. Komárek – O. Uličný (eds.), Praha 1995, 318-322.

KODÝTEK, V.(2006): Vývoj se nevrací – odsouvané problémy ano. *SaS,* roč. 67, č. 3, s. 195-204.

KOL. AUTORŮ (1999): *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*. Fortuna, Praha.

KOL. AUTORŮ (2006a): *Slovník nespisovné češtiny*. Maxdorf, Praha.

KOL. AUTORŮ (2006b): *Didaktika českého jazyka pro střední a vyšší odborné školy*. Pedagogická fakulta OÚ, Ostrava.

KOL. AUTORŮ (2007a): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* VÚP, Praha.

KOL. AUTORŮ (2007b): *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. VÚP, Praha.

KOŘENSKÝ, J.(2005): K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi. *SaS*, roč. 66, č. 4, s. 270-277.

KOSTEČKA, J. (1993): *Do světa češtiny jinak.* H&H, Jinočany.

KOSTEČKA, J.(2001-2003): *Český jazyk pro 1,2,3,4 ročník gymnázií*. SPN, Praha.

KOSTEČKA, J. (2001-2002): Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatury (Výzva k celonárodní diskusi češtinářů), *ČJL* 52, 2001-02, (s. 209-212).

KRČMOVÁ, M.(1997a): Mluva dítěte v dnešní moravské jazykové situaci. In Daneš, F. (ed): *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Academia, Praha, (s. 219-224).

KRČMOVÁ, M. (1997b): Současná běžná mluva v českých zemích. In Daneš, F. (ed): *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Academia, Praha, (s. 160-172).

LABOV, W. (1969): The Logic of Nonstandard English. In: Giglioli, P. (ed.): *Language and social context*. Penguin, London, (s. 179-215).

VAN LEEUWEN- TURNOVCOVÁ (2002): Ještě jednou o diglosii v Čechách – tentokrát z genderového zorného úhlu. *SaS*, 63.

MAGLIONE, C. (2003): A remark on new research in everyday Czech. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 79–80, (s. 87–100).

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J.(1995): *Komunikace ve škole*. MU, Brno.

MARTINKOVÁ, V.(1991-1994): *Český jazyk 1,2,3,4*. Trizonia, Praha.

MATHESIUS, V.(1982): *Jazyk,kultura a slovesnost*. Praha, Odeon.

METELKOVÁ – SVOBODOVÁ, R. (2008): *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu*. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava.

MÜLLEROVÁ, O. (1987): The influence of social roles of participants on group and interpersonal verbal communication. In Nekvapil, J. (ed): *Reader in Czech Sociolinguistics.* Linguistic and Literacy studies in Eastern Europe 23, John Benjamins, Amsterdam.

MÜLLEROVÁ, O. (1997): *Komunikativní složky výstavby dialogického textu*. Otto Sagner, Mnichov.

MÜLLEROVÁ, O.–HOFFMANNOVÁ, J.– SCHNEIDEROVÁ, E. (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*. H&H, Jinočany.

MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J.(1994): *Kapitoly o dialogu.* Pansofia, Praha.

NEBESKÁ, I. (2003): *Jazyk – norma – spisovnost*. Karolinum, Praha.

NEKVAPIL,J. – SLOBODA, M – WAGNER, P.(2009): *Mnohojazyčnost v České republice*. LN, Praha.

OLIVA, K. (2005): Požadavky na úroveň diskuse o spisovné/standardní češtině. *Sas*, 66, (s. 278 – 290).

PANEVOVÁ, J. – SGALL, P. (2004): *Jak psát a jak nepsat česky*. Karolinum, Praha.

PRŮCHA, J.(1998): *Učebnice*: *Teorie a analýzy edukačního média*. Paido, Brno 1998

SAK, P. – SAKOVÁ, K. (2004): *Mládež na křižovatce.* Svoboda Servis, Praha.

SINCLAIR, J.- COULTHARD, R. (1975): *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press.

SGALL, P. – HRONEK, J. (1992) : *Čeština bez příkras*. H&H, Praha.

SGALL, P. (2010): Perspektivy standardní češtiny. *Jazykovědné aktuality*, roč. XLVII, č. 3 a 4, s. 73-94.

SGALL, P. - MAGLIONE, C.(2005 – 2006): Čeština standardní a běžně mluvená. *Český jazyk a literatura* 56, s. 80 – 87.

SGALL et al. (1992): *Variation in Language : Code Switching in Czech as a Challenge for Sociolinguistics*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamin.

STARÝ, Z.(1995): *Ve jménu funkce a intervence*. Karolinum, Praha.

STICH, A. (1969): Současné úkoly jazykové kultury. In: *Kultura českého jazyka.* Liberec.

SVOBODOVÁ, J. (1995): Mluvenost a psanost z hlediska školní výuky. In: DAVIDOVÁ, D: (ed.), *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava: FF Ostravské univerzity, s. 204 – 208.

SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny.* PedF OU, Ostrava.

SVOBODOVÁ, J. (2004): Spisovnost a mluvní vzory mládeže. In: Minářová, E., Ondrášková, E.(ed.): *Spisovnost a nespisovnost: Zdroje, proměny a perspektivy*. MU, Brno, (s. 370 – 377).

ŠEBESTA, K.(1999): *Od jazyka ke komunikaci*. Karolinum, Praha.

ŠEBESTA, K. (2001): Spisovná čeština ve škole. *Moderní vyučování*, roč. 7, č. 10, s. 4-5.

ŠMILAUER, V.(1968-1969): Profil češtináře. *Český jazyk a literatura* 19, s. 241 – 249

VACHEK, J. (1989): *Written language revisited*. Amsterdam: John Benjamins

TOWNSEND, CH.E.(2002): Otázka obecné češtiny očima cizince. *Jazykovědné aktuality*, roč. XXXIX, 2002, (s. 41-51).

Internetové zdroje:

www.rvp.cz (přístup 29.12.2009)

http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php (přístup 18.4.2011)

www.msmt.cz (přístup 8.7.2009)

Přepisy nahrávek vyučovacích hodin pocházejí z grantového projektu MSM 0021620825 – Analýza mediální a školní komunikace, jehož řešitelem je Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK. V současné době jsou k dispozici jako samostatný korpus v rámci databází Českého národního korpusu pod názvem Schola 2010.